Sobre Comportamento e Cognição

Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista

Organizado por: Roberto Alves Banaco

Ana Teresa de Abreu Ramos-Cerqueira • André Luiz Jonas • Bernard Pimentel Rangé • Deisy das Graças de Souza • Denis Roberto Zamignani • Érica Maria Machado Santarem • Emmanuel Zagury Tourinho • Edwiges Ferreira de Mattos Silvares • Fani Eta Köm Malerbi • Helene de Oliveira Shinohara • Hélio José Guilhardi • Jair Lopes Júnior • Júlio César Coelho de Rose • Lincoln da Silva Gimenes • Lorismário Ernesto Simonassi • Luc Vandenberghe • Luiz Fernando do Lara Campos • Maria Amália Pie Abib Andery • Maria Amélia Matos • Maria Helena Leite Hünziker • Maria Luisa Guedes • Maria Martha Costa Hübner • Maura Alves Gongora • Nilza Micheletto • Rachel Rodrigues Kerbauy • Roberta Kovac • Roberto Alves Banaco • Sérgio Vasconcelos de Luna • Teresa Maria de Azevedo Pires Sério • Verônica Bender Haydu • Wagner Peres • Wilton de Oliveira

Sobre Comportamento e Cognição

Volume 1

Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista

Organizado por: Roberto Alves Banaco

Ano: 1999
2ª edição

Santo André, 1999

Ramos-Cerqueira, Ana Teresa de Abreu. et al

R142sSobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista. – Org. Roberto Alves Banaco. 2ª ed. Santo André, SP: ARBytes, 1999.

555p. 24cm

1. Psicologia do Comportamento e Cognição
2. Behaviorismo
3. Psicologia Individual

CDD 155.2
CDU 159.9.019.4

ISBN 85-86990-04-3

Gerente Editorial: Teresa Cristina Cume Grassi-Leonardi
Gerente Comercial: João Carlos Lopes Fernandes
Capa: Marcos Paulo Cappelli
Editoração Eletrônica: Maria Claudia Brigagão e Solange Torres Tsuchiya
Ficha Catalográfica: Margarida Gervásio Coelho
Revisão Ortográfica: Alessandra Biral, Iolanda Maria do Nascimento e Juliana A. Diragitch

Solicitação de exemplares poderá ser feita à
ARBytes Editora Ltda. – Av. Padre Anchieta, 372 – Bairro Jardim – Santo André
SP – CEP 09090-710 – Tel/Fax: (0xx11) 4979-4608
Internet: www.arbytes.com.br

Fotolito: Color Graphics Bureau
Gráfica: MHW Gráfica e Editora Ltda.

" ... e aquilo que nesse momento se revelará aos povos
surpreenderá a todos, não por ser exótico
mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
quando terá sido

o óbvio..."

Caetano Veloso
(Um índio)

Este livro é dedicado a todos os autores que contribuíram com seus trabalhos para que a coleção *Sobre Comportamento e Cognição* se tornasse realidade.

Roberto Alves Banaco

Apresentação

Organizar estes livros foi um desafio e uma alegria. Reunir textos de diferentes autores é sempre uma tarefa complicada. Alinhavar várias exposições feitas em sessões de palestras, conferências e mesas redondas realizadas em datas e lugares diferentes, por diversos profissionais de todo o Brasil, é ainda mais difícil. No início, parecia que o único ponto em comum entre os vários trabalhos é que tinham sido apresentados nos encontros da ABPMC nos anos de 1993 a 1996. Depois, percebemos que poderíamos fazer uma organização mais detalhada, e o resultado foram três volumes de uma mesma coleção:

Sobre Comportamento e Cognição

Vol. I: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista.

Vol. II: A prática da análise comportamental e cognitiva.

Vol. III: A aplicação da análise comportamental e cognitiva no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos.

Enquanto organizadores, agradecemos a oportunidade de ter tido em mãos, previamente, este material rico em informações, as quais tanto esperamos para solucionar nossas dúvidas, orientar nosso trabalho clínico e usarmos com nossos alunos como material didático. Este é mais um esforço da comunidade de psicoterapeutas cognitivos, terapeutas comportamentais, analistas do comportamento, médicos psiquiatras, professores universitários e pesquisadores coroados de êxito por seu alto nível filosófico, científico e tecnológico. A ABPMC merece os parabéns. E a comunidade pode agora festejar e usufruir desta obra.

Em nome da ABPMC e dos organizadores dos três volumes, eu gostaria de agradecer algumas contribuições inestimáveis para que fosse possível realizá-los:

Aos ex-presidentes da ABPMC, Hélio José Guilhardi e Bernard Pimentel Rangé e suas diretorias, por terem criado as oportunidades, nos Encontros Anuais que suas gestões organizaram, para que os profissionais pudessem produzir este material;

À Profª Drª Maria do Carmo Guedes, pelas orientações e estudos iniciais que visavam a estas edições;

Às prefaciadoras, Profª Drª Maria Amélia Matos, Profª Drª Rachel Rodrigues Kerbauy e Maria Luisa Guedes, pelo carinho e pelas palavras elogiosas que dispensaram ao nosso trabalho; à Maria Amélia, em especial, pela "enxiridisse costumeira" (como ela mesma se referiu), com a qual sempre acaba fazendo com que nosso trabalho melhore: obrigado pelas "dicas" em torno do nome dos livros;

Às (sempre presentes) grandes amigas, Profª Drª Maria Amália Pie Abib Andery e Profª Drª Tereza Maria de Azevedo Pires Sério, pelas colaborações e sugestões na ordenação e nomeação dos capítulos.

Aos meus colegas de organização, Maly Delitti e Denis Roberto Zamignani, pela satisfação de poder trabalhar (mais uma vez) com eles.

À Teca (editora), pela simpatia, paciência e boa vontade com a qual acolheu nosso projeto e "salvou-nos" do desespero: devo-lhe a vida.

À Sandra, que com sua revisão simpática e rigorosa, fez com que os erros não parecessem nossos.

À Maria Claudia, que conseguiu, através de sua diagramação mais do que artística, dar uma ordem bonita e inteligível ao caleidoscópio de formatações que lhe entregamos, dando, como resultado final, a impressão de que somos todos "afinados".

A Fran, por suas idéias sensacionais e que fizeram com que nossa obra não fosse bonita apenas por dentro: suas capas são verdadeiras obras-de-arte.

Por fim, aos autores... vocês são a "alma" disso tudo.

Roberto Alves Banaco

PREFÁCIO

Este primeiro volume da coleção *Sobre Comportamento e Cognição*, lançada pela **Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (ABPMC)**, inaugura uma série de publicações instigantes e competentes sobre o estudo e a prática da Análise Comportamental no Brasil.

A coleção reúne trabalhos apresentados durante os Encontros da ABPMC nos anos de 1993, 1994, 1995 e 1996, e resulta de um trabalho imenso a partir de um esforço bem-sucedido, por parte da atual diretoria da ABPMC, no sentido de divulgar a produção científica de pesquisadores, clínicos e educadores que trabalham com (e que, por isso, se beneficiam da) ciência do comportamento exposta nesta série.

A obra é extensa e ambiciosa, refletindo a produtividade e o alto padrão de exigência da comunidade. A série cobre uma diversidade de temas, desde sofisticadas análises conceituais até delicadas questões de aplicação, passando pelo escrutínio da experimentação. A atuação profissional tem um volume especial dedicado a sua análise e à busca de solução para seus problemas. Aspectos da formação profissional são também abordados, bem como sua relação com o "fazer ciência". O último volume da série trata das interações com outros profissionais, interações essas que resultam da prática tanto em hospitais gerais como em clínicas psiquiátricas.

Neste primeiro volume, *Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação*, a análise dos aspectos conceituais do Behaviorismo Radical é privilegiada, bem como a de suas relações com a Terapia Cognitivo-Comportamental, conceitos fundamentais, como contingência e comportamento, são retomados, assim como conceitos ainda em evolução, como o de metacontingência. Eventos encobertos e sua possível maneira de acesso são extensamente discutidos.

Na segunda parte deste volume, a preocupação maior é com a aplicação, e dentro desta, a maior é com a prática clínica. As responsabilidades do terapeuta com o "fazer ciência"; as dificuldades de conduzir seu trabalho como uma pesquisa, não só para suas decisões clínicas, mas também para sua discussão com a comunidade; e o uso de diferentes modelos e técnicas são alguns dos temas abordados aqui. Outras aplicações da Análise do Comportamento, possíveis a partir de alguns dados e desenvolvimentos mais recentes, são também discutidas. Dentre estas, algumas se voltam para problemas que podemos considerar como habituais, como ler ou adiar tarefas, enquanto outras, para questões mais complexas, como a violência, o preconceito, o futuro da nossa sociedade. A última secção deste volume é especialmente dirigida às questões de formação do profissional

que deverá ser capaz de lidar com, pelo menos, algumas das questões até aqui abordadas.

O atual presidente da **Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental**, professor Dr. Roberto Alves Banaco, encerra este volume com algumas reflexões sobre como, e se, o profissional em Psicologia poderia se beneficiar dos conceitos, dos procedimentos e dos dados que constituem a ciência do comportamento descrita e discutida nos capítulos anteriores. Os volumes subseqüentes da coleção completam e referendam suas conclusões.

Maria Amélia Matos

SUMÁRIO

Parte I

Questões teóricas e conceitos básicos

Seção I

Abordagem Cognitivo-Comportamental

Capítulo 1

Conceituação da Terapia Cognitivo-Comportamental

Helene de Oliveira Shinohara

PUC/RJ

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) é uma combinação de muitos anos de pesquisa e prática clínica.

Durante a década de 60, psicólogos e psiquiatras insatisfeitos com os métodos tradicionais, tanto dos modelos não mediacionais quanto das alternativas psicodinâmicas, começaram a delinear a Terapia Cognitiva.

Desde então, vários centros de pesquisa têm se dedicado ao refinamento e avaliação da TC, e a publicação de resultados que comprovam sua eficácia tem colaborado para o aumento do número de teóricos e terapeutas que se identificam com esta abordagem.

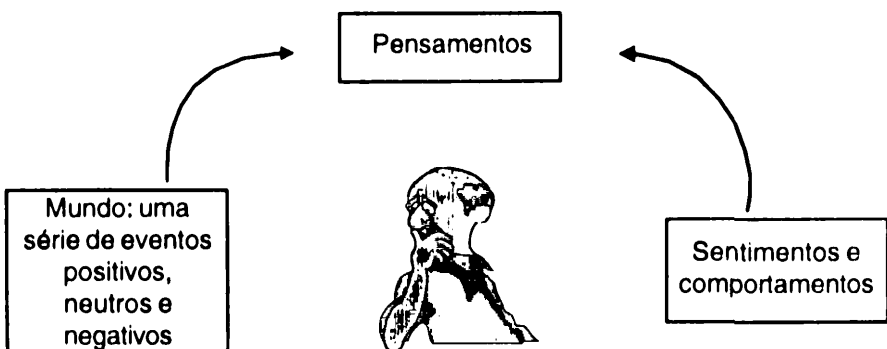
Com um crescimento rápido nos últimos 20 anos, a TC é uma das primeiras formas de psicoterapia que tem demonstrado eficácia em pesquisas científicas rigorosas, e também uma das primeiras a dar atenção ao impacto do pensamento sobre o afeto, o comportamento, a biologia e o ambiente. Atualmente, é amplamente utilizada no tratamento da depressão, dos transtornos de ansiedade, dos transtornos psicossomáticos e alimentares. Mais recentemente, estratégias para lidar com problemas conjugais e transtornos de personalidade foram incluídas.

Cronologia

1962	Terapia Racional-Emotiva	Ellis
1963	Terapia Cognitiva	Beck
1971	Treino de Auto-Instrução	Meichenbaum
1971	Terapia de Solução de Problemas	D'Zurilla e Goldfried
1973	Treino de Inoculação do Stress	Meichenbaum
1974	Reestruturação Racional Sistemática	Goldfried
1974	Ciência Pessoal	Mahoney
1977	Terapia de Autocontrole	Rehm
1983	Psicoterapia Estrutural	Guidano e Liotti

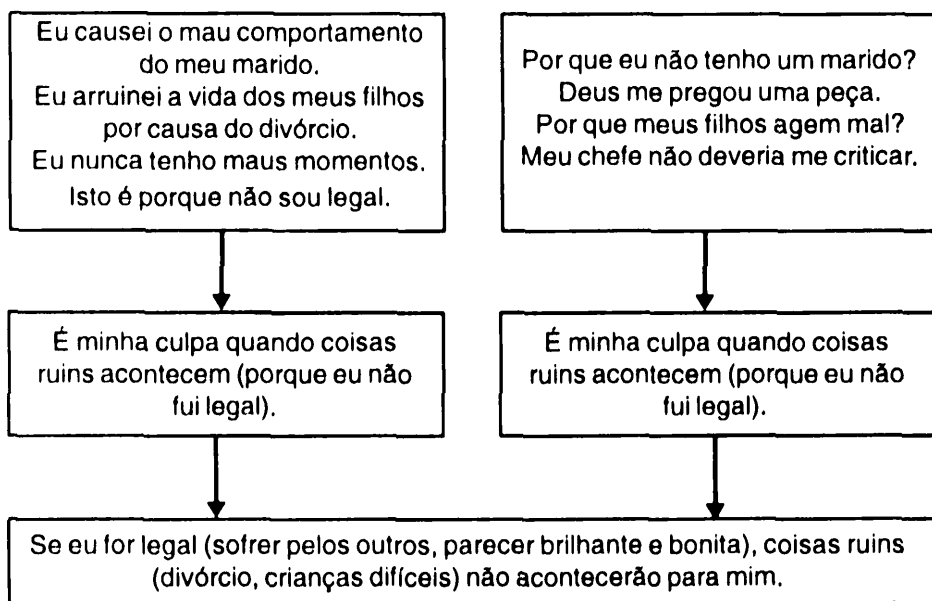
A TCC abrange diferentes classes de terapias, tais como Terapia Racional Emotiva, Terapia de Solução de Problemas, Terapia Cognitiva de Beck, Terapia Construtivista, etc., que se orientam para diferentes graus de mudanças comportamentais e/ou cognitivas, influenciadas pelo *background* de cada teórico. Existe uma diversidade de modelos e técnicas desenvolvidas pelos terapeutas cognitivo-comportamentais e, talvez, seja necessária, no futuro, uma definição maior das especificidades das várias abordagens. No entanto, todas partilham da posição mediacional, acreditam que mudanças terapêuticas podem ser alcançadas através da alteração dos modos disfuncionais de pensamento e, pela herança comportamental, muitos de seus métodos se baseiam em princípios e técnicas comportamentais e usam, de alguma forma, dados comportamentais como índices de progresso terapêutico.

Evidências esmagadoras de que a avaliação cognitiva dos eventos afeta as respostas a estes eventos levaram ao desenvolvimento de técnicas que pudessem monitorar, tornar acessível e alterar esta atividade cognitiva. Uma das proposições fundamentais da TCC é de que, com este conhecimento, as mudanças desejadas podem ser obtidas por um método alternativo que focalize e priorize as mudanças cognitivas.

Modelos Cognitivos

Aqui, podemos entender a relação entre o mundo e o modo como as pessoas sentem. Não são os eventos realmente, mas as percepções que se têm deles que resultam em mudanças emocionais. É preciso que se dê um significado ao evento antes de se experienciar uma reação emocional.

A TCC, portanto, tem o pensamento como ponto-chave para intervenção e contrasta com a Terapia Comportamental pela grande ênfase nas experiências internas do cliente. O comportamento e o afeto do indivíduo são largamente determinados pelo modo como ele estrutura o mundo, como olha para as coisas e como interpreta essas coisas.

Para a solução dos problemas atuais, é preciso que se trabalhe com as fontes de sofrimento do cliente; isto é, com as possíveis distorções que estejam ocorrendo nesta sua forma de avaliar a si mesmo e ao mundo. Os esquemas constituem a base para a codificação, categorização e avaliação das experiências ao longo da vida. Essas são crenças básicas, inflexíveis e incondicionais que os indivíduos abstraem das especificidades de suas experiências.

1. Níveis cognitivos

As estruturas cognitivas possuem níveis de organização, em que, na superfície, com acesso mais imediato, se encontram os pensamentos automáticos. Os pensamentos automáticos são idéias, crenças e imagens específicas à situação. Eles percorrem a mente sem o mínimo esforço de sua parte. É um diálogo interno que parece óbvio e natural

para cada pessoa. É importante o conhecimento dos conteúdos deste nível porque permitem descobrir, então, as suposições transitacionais subjacentes (2º nível) e os respectivos esquemas que se encontram no núcleo.

Uma das formas para ajudar o cliente a se tornar consciente dos seus esquemas básicos é trabalhar do específico e explícito para o geral e inferido. Num primeiro momento, o cliente reconhece e relata seus pensamentos automáticos. O próximo passo envolve a identificação dos temas gerais abstraídos dos pensamentos automáticos, para que, a seguir, possamos delinear ou formular as regras centrais do cliente para a sua vida. A seta descendente é uma técnica usada para esboçar o resultado esperado dos pensamentos automáticos, de modo que se possa determinar tanto as suposições subjacentes quanto a probabilidade de ocorrência da catástrofe esperada.

O terapeuta usa técnicas de questionamento em forma de perguntas que guiam e exploram os conteúdos dos pensamentos automáticos, para esclarecer cada um dos sistemas de crença do cliente. Uma variedade de argumentos e exercícios são propostos para testar a validade de suas crenças, e alternativas para elas são discutidas.

As TCC têm como objetivo aliviar a sintomatologia do cliente através do desenvolvimento de técnicas para corrigir as distorções cognitivas e ajudá-lo a desenvolver meios mais equilibrados de avaliar suas experiências. Este processo é também cnamado de empirismo colaborativo, já que terapeuta e cliente se engajam no processo de coleta de dados que determinem evidências a favor e contra as crenças atuais e as crenças alternativas.

2. Objetivos das técnicas

- **Cognitivas:**
  - Identificar os pensamentos automáticos.
  - Reconhecer conexões entre estes pensamentos, afetos e comportamentos.
  - Testá-los na realidade.
  - Substituir as distorções cognitivas e esquemas disfuncionais.
- **Comportamentais:**
  - Observar e experimentar.
  - Modificar os sintomas comportamentais.
  - Eliciar cognições associadas a comportamentos específicos.

O arsenal terapêutico inclui tanto estratégias cognitivas quanto comportamentais. As técnicas cognitivas são usadas para identificar os pensamentos automáticos, reconhecer conexões entre estes pensamentos, afetos e comportamentos, testá-los na realidade e substituir as distorções cognitivas e esquemas disfuncionais por interpretações mais realistas. Aprendendo a identificar e alterar essas crenças disfuncionais que o predispõem a distorcer suas experiências, o cliente poderá realizar mudanças profundas generalizáveis a outros objetivos não tratados especificamente.

Também é necessário ao terapeuta conhecimentos dos padrões de comportamento e métodos comportamentais de mudança. Parte da terapia envolve tarefas de aprendizagem e prática em casa. Em geral, as pessoas aprendem melhor fazendo. O que se observa é que as tarefas facilitam pequenas mudanças, em uma ou mais áreas, que irão resultar em grandes mudanças em outras áreas também. Existem tarefas de observação e de experimentação. Essas técnicas serão usadas para modificação de sintomas comportamentais e também para eliciar cognições associadas a comportamentos específicos. No entanto, o objetivo final do uso dessas técnicas comportamentais na TCC continuará sendo o de produzir mudanças nas atitudes do cliente e o de testar a validade de suas idéias de competência ou adequação, por exemplo.

Para que os objetivos terapêuticos sejam alcançados, não somente é necessário o conhecimento da teoria e das técnicas que serão usadas, como principalmente envolver-se no estabelecimento de uma relação terapêutica satisfatória. Submeter-se ao método ou usá-lo inconstantemente, exagerar no didatismo ou se perder em persuasão, esquecer a empatia ou o calor pessoal são erros facilmente cometidos por terapeutas inseguros ou inexperientes.

A relação terapêutica envolve, sim, dar instruções técnicas e guiar o cliente no processo terapêutico, mas também precisa se constituir num contexto intenso, seguro e afetivo no qual o cliente possa explorar e desenvolver novas formas de lidar consigo mesmo e com o mundo.

Bibliografia

BECK, A.T., RUSH, A.J., SHAW, B.F. & EMERY, G.(1979) *Cognitive Therapy of Depression*. N.Y.: Guilford Press.

BURNS, D.D.(1980) *Feeling Good The New Mood Therapy*. N.Y.: Avon Books.

DATTILIO, F.M.& PADESKY, C.A.(1995) *Terapia Cognitiva com Casais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MAHONEY, M.J.& LYDDON, W.J.(1988) Recent Developments in Cognitive Approaches to Counseling and Psychotherapy. *The Counseling Psychologist*, Vol. 16, Nº 2.

RANGÈ, B. (Org.) (1995) *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva*. Campinas: Editorial Psy.

Capítulo 2

Cognitivismo ou Construtivismo?

Helene de Oliveira Shinohara
PUC/RJ

1. Introdução

Gostaria de, em primeiro lugar, transformar o tema central cognitivismo ou construtivismo. A partícula **ou** sugere posições antagônicas, o que, na minha opinião, é inadequado. Acredito que cognitivismo e construtivismo são posições não excludentes, mas complementares. A pluralidade de conhecimentos enriquece o nosso arsenal terapêutico, e são as diferentes correntes de pensamento que propiciam um caminhar na direção de compreender o homem, suas dificuldades, suas representações e suas conquistas. O nosso século pretendeu abandonar posições maniqueístas, nas quais o meu é melhor do que o seu, para incorporar novas idéias, realizar revoluções, questionar paradigmas. Nós, terapeutas, não podemos acompanhar nossos clientes em suas próprias reformulações se não estivermos dispostos a, também, ouvir e refletir sobre a nossa prática.

Portanto, estarei falando muito mais sobre o que uma posição tem a ganhar com a outra, de como podemos nos aproximar e trocar experiências, do que de divergências, de exclusões, de radicalismos. Parafraseando Arnkoff, diferentes tipos de psicoterapia

podem ter sucesso porque provocam o mesmo efeito sobre estruturas profundas, mesmo que lidem de forma diferente com as estruturas superficiais.

2. A revolução cognitiva

No final da década de 60, principalmente, vários fatores contribuíram para o aparecimento de estudos na área cognitiva. Algumas razões citadas são: o modelo não mediacional ser insuficiente para abranger todos os aspectos do comportamento humano; a necessidade de expandir a prática psicoterápica para dar conta dos comportamentos encobertos; as pesquisas sobre a cognição se encontravam em franco desenvolvimento e forçavam os limites dos modelos comportamentais; e a atmosfera entre os cientistas cognitivistas facilitou publicações e mais pesquisas com resultados encorajadores.

Aconteceu, então, a reermergência da cognição como um domínio legítimo e formativo da investigação científica. Promoveu-se a incursão na caixa preta com novas ferramentas para estudar seu conteúdo, organização e processos. Esta revolução cognitiva tem resultado numa proliferação e diversidade de teorias e práticas psicoterápicas.

3. Algumas diferenças entre os cognitivistas e construtivistas

Se formos nos remeter aos escritos de autores de ambas posições, encontraremos citadas algumas diferenças nos pressupostos teóricos e nas práticas.

Os cognitivistas parecem presumir uma realidade externa, singular e estável que pode ser acuradamente revelada pelos sentidos. Os construtivistas acreditam que realidades são construções coletivas e individuais de ordenação da experiência. Os cognitivistas têm o pensamento como superior aos sentidos e mais poderoso em determinar as experiências. Os construtivistas questionam a superioridade do pensar sobre o sentir e o agir.

Quanto à prática psicoterápica, os cognitivistas se concentram no controle dos problemas atuais e sintomatologia, acreditam que os problemas possam ser entendidos em função de crenças irrealistas e irracionais, e que a correção destas são necessárias e suficientes para as mudanças desejadas. Os construtivistas, por sua vez, focalizam a história do desenvolvimento e desafios atuais do cliente, acreditam que os problemas reflitam discrepâncias entre as demandas do ambiente sobre o indivíduo e sua capacidade adaptativa, e objetivam modificações das crenças profundamente estruturadas.

Não acredito, sinceramente, que essas diferenças, as quais determinaram inicialmente as duas posições, possam afastá-las mais do que propiciar uma interlocução. Artigos mais recentes esclarecem pontos que favorecem esta aproximação.

4. Desenvolvimentos recentes na Terapia Cognitiva

Ao longo destes últimos 30 anos, muito se tem documentado sobre a eficácia da TC. Cada vez mais estudos controlados reafirmam sua recomendação como tratamento indicado para uma grande variedade de problemas humanos. Apesar da comprovação de sua eficácia terapêutica, a TC não permaneceu um sistema fechado. A mesma flexibilidade que se prega aos clientes em relação aos seus sistemas de crença pode nos ajudar a avaliar, incluir, substituir e ampliar o nosso próprio sistema teórico. Conceitos e técnicas de outras abordagens têm sido incorporadas para atender às demandas do trabalho clínico e aos desafios teóricos e empíricos. A TC tem se expandido para o âmago das disfunções interpessoais e transtornos de personalidade, bem como dado mais atenção a temas que inicialmente haviam somente sido assinalados por Beck.

Os recentes desenvolvimentos na TC podem ser entendidos como uma evolução na sofisticação do modelo cognitivo, mesmo que a ênfase de seu trabalho continue no papel dos esquemas disfuncionais. Embora muitos desses temas tenham sido esboçados por Beck, desde os seus primeiros trabalhos, eles passaram a ser enfatizados progressivamente ao longo de sua trajetória. E mesmo que essas modificações ainda careçam, por enquanto, de demonstrações empíricas, é provável que desempenhem papel importante no futuro da prática da TC.

A questão de **esquemas periféricos e esquemas centrais** organizados hierarquicamente passa a fazer parte do arcabouço teórico dos terapeutas cognitivos. Beck já mencionava pensamentos automáticos (mais acessíveis) e crenças subjacentes (mais abrangentes, mais resistentes à mudança). Esses esquemas centrais tendem a aparecer em cognições auto-referentes, manifestam-se em diversos tipos de situação devido ao caráter transituacional, apresentam temas comuns recorrentes e, em geral, provocam alto nível de emocionalidade quando ativados.

Alguns teóricos cognitivistas sugerem que a consciência ou expressão das crenças centrais disfuncionais geram ansiedade e, conseqüentemente, os indivíduos se protegem desenvolvendo *set* de crenças opostas em conteúdo. Ao invés de desafiar estes **processos defensivos**, que são ameaçadores para os clientes, os autores recomendam que os terapeutas gerem hipóteses sobre as crenças e seus afetos associados que estão sendo evitados e, gradualmente, ajudem os clientes a se tornarem mais atentos a eles.

Os esquemas mais importantes que precisam ser trabalhados na terapia, freqüentemente, são esquemas interpessoais. Estes modelos internos de relacionamentos são desenvolvidos ao longo dos anos de eventos relacionais específicos, mas são particularmente influenciados pelos relacionamentos primários. A **relação terapêutica** oferece oportunidade para entender e modificar esquemas e comportamentos interpessoais. Ao prestar atenção ao seu próprio comportamento e sentimento, o terapeuta pode perceber a demanda de relacionamento do cliente, e se desvincular deste tipo de relação para não perpetuar o ciclo.

Beck, há muito tempo, já sinalizava que, quando pensamentos específicos e atitudes são testados em contexto de apropriada ativação afetiva, mudanças fundamentais acontecem. Técnicas têm sido incorporadas com esse propósito desde o começo da terapia, mesmo que os esquemas que surjam só possam ser trabalhados mais tarde. O

papel do afeto na mudança terapêutica tem sido largamente discutido, recentemente, por diversos autores cognitivistas.

Apesar de o foco principal ser no presente, muitos terapeutas cognitivos têm demonstrado interesse em discutir com seus clientes as raízes históricas de suas crenças desadaptativas. **Questões de desenvolvimento** do cliente são abordadas e, mesmo que não haja valor na simples expressão de memórias para mudança de esquemas, elas provam oportunidade para avaliar as crenças implícitas aprendidas com aquelas experiências.

Esses pontos mencionados sugerem que revisões e complementações têm ocorrido e que, pelo visto, permanecem abertos.

5. Conclusões

Acredito que, para a maioria dos terapeutas cognitivo-comportamentais, as frases às quais vou me referir expressam suas próprias compreensões do trabalho terapêutico. Talvez seja muito difícil identificar quem é o autor cognitivista ou construtivista de cada uma delas. E justamente esta a minha intenção. Cognitivistas e construtivistas não são tão diferentes assim !

"Quanto mais terapeuta e paciente trabalharem juntos, tanto maior será a experiência de aprendizagem para ambos. O esforço conjunto não apenas gera um espírito cooperativo, mas também um senso de exploração e descoberta. Apesar de ser empregada numa seqüência de passos distintos e rapidamente compreensíveis, a terapia cognitiva é uma abordagem hólistica." (Beck)

"Vemos o trabalho terapêutico como um trabalho colaborativo, sendo o terapeuta um co-investigador que ajuda o cliente a construir uma compreensão mais coerente de si mesmo, e um co-autor que auxilia o cliente na identificação e revisão dos temas centrais nas suas narrativas pessoais." (Niemeyer)

"Embora a correção dos pensamentos irrealistas automáticos seja um elemento importante no tratamento de um paciente, a totalidade do significado da sua experiência é crucial." (Beck)

"Procuramos nos comportamentos verbais dos clientes e auto-relatos revisões dos auto-esquemas, como resultado dos esforços terapêuticos." (Guidano & Liotti)

"Diferentes autores cognitivos ou construtivistas concordam que sem mudanças estruturais profundas e de filosofia de vida, progressos terapêuticos não serão duráveis." (Sweet, Giles & Young)

E para concluir:

"Na observação do trabalho clínico, percebemos mais similaridades entre clínicos experientes do que entre os não-experientes. Existem regras implícitas no trabalho terapêutico que se encontram entre a teoria e a técnica, e que guiam a terapia."

Bibliografia

EMERY, G. & TRACY, N. L. *Theoretical Issues in the Cognitive-Behavioral Treatment of Anxiety Disorders.* In: MICHELSON, L. & ASCHER, L. (eds.) *Anxiety and Stress Disorders.* New York: The Guilford Press, 1987.

GUIDANO, V. F. & LIOTTI, G. *Cognitive Processes and Emotional Disorders.* New York: The Guilford Press, 1983.

MAHONEY, M. J. (ed.) *Cognitive and Constructive Psychotherapies.* New York: Springer Publishing Company, 1995.

MAHONEY, M. J. & LYDDON, W. J. Recent Developments in Cognitive Approaches to Counseling and Psychotherapy. *The Counseling Psychologist,* Vol. 16 No. 2, 1988.

SAFRAN, J.D. & SEGAL, Z.V. *Interpersonal Process in Cognitive Therapy.* New York: Basic Books, Inc., 1990.

ROBINS, C.J. & HAYES, A.M. An Appraisal of Cognitive Therapy. In: MAHONEY, M.J. *Cognitive and Constructive Psychotherapies.* New York: Springer Publishing Company, 1995.

Capítulo 3

Terapia Racional-Emotiva Comportamental

Luiz Fernando de Lara Campos[1]

Universidade São Francisco e PUCCamp

1. Introdução

A Terapia Racional-Emotiva Comportamental[2] é considerada a primeira proposta de terapia cognitiva criada (Rangé, 1992; Foa e Steketee, 1987).

A REBT está incluída na Terapia Comportamental Cognitiva pela sua objetividade na modificação de padrões de comportamentos desadaptados (Ellis, 1993, Freemam e cols., 1990; Ellis, 1973), e por seu caráter empírico de investigação clínica, além da utilização de técnicas puramente comportamentais como a dessensibilização sistemática.

A Terapia Racional-Emotiva Comportamental foi proposta em 1955, por um então psicanalista norte-americano chamado Albert Ellis, após a realização de uma pesquisa intitulada *O caso de Liberação Sexual* (Ellis e Dryden, 1987), que partiu então para a

[1] Departamento de Psicologia da Universidade São Francisco e Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCamp.

[2] Neste trabalho, será utilizada a sigla em inglês REBT, proposta por Ellis em 1993.

criação de uma nova forma de atuação terapêutica baseando-se em sua experiência com casais e distúrbios sexuais.

Para Ellis, a origem do mundo psicológico se baseia na influência do meio ambiente na formação e manutenção deste mundo, que para ele é basicamente cognitivo. Ao mesmo tempo, Ellis corrobora com a visão filosófica/metodológica behaviorista skinneriana de que a **psique** é fruto de um processo de aprendizagem (Ellis, 1962) e as cognições, regras que os indivíduos abstraem de suas próprias vivências.

O nome original da linha proposta por Albert Ellis foi Terapia Racional-Emotiva até 1993, quando seu criado alterou o nome da abordagem para Terapia Racional-Emotiva Comportamental em razão do forte caráter comportamentalista do processo terapêutico na REBT.

2. Conceitos teóricos

A REBT pressupõe que a causa dos problemas humanos está nas crenças/idéias irracionais que levam o ser humano a um estado de desadaptação de seu meio ambiente (Gorayeb e Rangé, 1988). Crença é uma regra para a ação, seja cognitiva, motora ou emocional.

2.1. O ABC da REBT

*O **ABC** na REBT (Ellis, 1962) é a compreensão sobre a base do funcionamento* cognitivo do ser humano, e representa uma das primeiras tentativas de compreensão do funcionamento cognitivo do ser humano.

• ***A – Eventos ativadores***

A experiência ativante **A** é caracterizada por algum evento externo real ao qual o indivíduo foi exposto, e que ativa pensamentos específicos sobre o próprio evento.

Os eventos se tornam ativadores por se basearem em nossos sentimentos, pensamentos ou comportamentos ocorridos em eventos passados ou atuais para ativarem cadeias de pensamentos específicos.

• **B – Pensamentos, cognições ou idéias**

O **B**, originário de *belief* (crença em inglês), são cadeias de pensamentos e autoverbalizações que são ativadas pelos eventos ocorridos em **A**.

Este componente possui várias formas diferentes de se estruturar, já que os seres humanos possuem tipos e forma de pensar igualmente diferentes. Na REBT, os compo-

nentes cognitivos são divididos em termos da sua racionalidade ou irracionalidade.

Ellis (1973) acredita que, de algum modo, os seres humanos possuem uma tendência natural à irracionalidade, fato este que acaba por limitar a possibilidade de o homem ser naturalmente feliz. A irracionalidade ocorre em função de o homem não ter a tendência natural de confirmar empiricamente suas percepções, idéias ou crenças.

O aparelho cognitivo é composto por crenças (regras para ação) e demonstram os gostos e/ou não gostos do indivíduo. As crenças irracionais identificadas por Ellis (1973) são:

1. Uma pessoa deve ser estimada ou aprovada por todas as pessoas virtualmente importantes em sua vida.
2. Uma pessoa deve ser plenamente competente, adequada e realizada sob todos os aspectos possíveis, para que se possa considerar digna de valor.
3. Certas pessoas são más, perigosas ou desprezíveis, e deveriam ser censuradas e punidas por suas maldades.
4. É horrível e catastrófico quando as coisas não acontecem exatamente do modo como a pessoa gostaria muito que acontecesse.
5. A infelicidade humana é causada por razões externas, e as pessoas têm pouca ou nenhuma capacidade de controlar seus sofrimentos e preocupações.
6. Se alguma coisa é, ou poderá vir a ser perigosa ou apavorante, o indivíduo deve ficar tremendamente preocupado e pensar persistentemente na possibilidade desta coisa acontecer.
7. É mais fácil evitar do que enfrentar certas dificuldades e responsabilidades pessoais na vida.
8. Uma pessoa é dependente das outras e precisa de alguém mais forte do que ela para poder confiar e se apoiar.
9. O passado de uma pessoa é o determinante pessoal de seu comportamento atual, e pelo fato de alguma coisa haver afetado seriamente a vida da pessoa, deverá influenciar indefinidamente sobre ela.
10. Uma pessoa deve ficar extremamente preocupada com os problemas de outras pessoas.
11. Existe sempre uma solução correta, precisa e perfeita para os problemas humanos, e é uma catástrofe quando a solução exata não é encontrada.

É importante lembrar que o número de crenças irracionais é limitado (Ellis, 1978), tendo sido identificadas as 11 acima a partir de um rol inicial de mais de 40 crenças irracionais prováveis.

• C – Conseqüência aos eventos ativadores A e pensamento B

As conseqüências cognitivas, afetivas e comportamentais seguem as interações entre **A** e **B**, podendo-se afirmar que, matematicamente, **A** versus **B** = **C** . Entretanto, essa relação não é tão simples como parece.

As conseqüências **C**, sejam afetivas, motoras ou emocionais, são elos fundamentais para o cliente. Quando **C** consiste em distúrbios afetivo-emocionais (ansiedade, depressão, etc.), **B** pode ser QUASE sempre o causador destes distúrbios, pois é a interpretação de **A** (**B**) que é o gerador de **C**.

Exemplo:

Um operário, ao sair do seu emprego, é avisado para comparecer ao departamento pessoal no dia seguinte pela manhã (**A** – evento ativador). Imediatamente, ele pensa: " Será que vou ser demitido? O que vou fazer? Devo tentar evitar a demissão!" (**B** – *pensamento pessoal ou interpretação sobre o evento ativador*); *e sente muita ansiedade* (**C** – conseqüência demonstrada pelo sentimento pessoal e comportamento). Imediatamente, o empregado se despede e vai para casa, onde não consegue dormir, ficando irritadiço e agressivo.

Neste caso, as crenças que sustentam este exemplo são as de números 6 e 11. Entretanto, o aviso dado ao operário não indica o que realmente irá acontecer. Ele pode estar sendo chamado para participar de um processo seletivo para um cargo de chefia, mas seu estado de ansiedade e medo no dia seguinte poderá contribuir para o seu fracasso.

As distorções cognitivas levam os indivíduos a apresentar distúrbios psicológicos, que podem aparecer da seguinte forma:

- racionalização na busca de explicações sobre o nosso fracasso;
- conclusões apressadas sobre os eventos;
- *crenças na fortuna como realização de todos os objetivos e metas*;
- enfoque apenas do lado negativo dos eventos;
- desqualificação do lado positivo quando este é contrário às nossas expectativas;
- *desejo de atingir tudo ou não ter nada*;
- minimização dos eventos contrários às nossas expectativas;
- ressonância emocional;
- *redução e super-generalização*;
- personalização;
- consumo;
- perfeccionismo.

3. O processo terapêutico

O esquema básico de funcionamento da REBT ocorre em dois momentos que caracterizam a própria intervenção racional-emotiva.

O primeiro momento **D**, no qual as intervenções do terapeuta são iniciadas, é caracterizado pelo debate e pelo esforço que o terapeuta faz para que o cliente avalie de forma crítica e científica suas crenças racionais e irracionais. É a etapa em que o cliente passa a perceber seu funcionamento cognitivo e detecta as bases de sua irracionalidade.

O estágio seguinte, **E**, é caracterizado pela alteração das crenças do cliente e as conseqüentes mudanças de seus pensamentos irracionais para racionais.

Assim, o cliente está habilitado a experimentar novos padrões cognitivos e comportamentais mais adequados ao meio ambiente. O conceito fundamental é o de racionalidade e irracionalidade, no qual o primeiro só pode ser definido a partir dos parâmetros de adequação ao meio ambiente.

4. A prática básica da REBT

A REBT é uma forma ativa e direta de terapia na qual os terapeutas são ativos para direcionar seus clientes durante a identificação de seus conceitos filosóficos (crenças), que constituem a base para seus problemas, em um modelo educacional de atuação, em que o terapeuta ensina o cliente a se compreender melhor e a modificar seu próprio comportamento (Ellis, 1978). É uma abordagem diretiva, na qual a base fundamental é a empatia e a aceitação incondicional do cliente por parte do terapeuta.

O terapeuta é definido, antes de mais nada, como um ser humano, sujeito às mesmas vicissitudes dos demais, possuindo, apenas, treinamento específico para auxiliar outros indivíduos.

5. Indicações terapêuticas

A REBT é um tipo de psicoterapia indicada para os clientes que desejam uma mudança rápida e eficaz, não apresentando contra-indicações.

Apresenta eficácia em relação a inúmeros problemas humanos como crises de raiva e cólera, amor, casamento, divórcio e separação, tratamento de problemas femininos, sexualidade, homossexualidade, abuso de drogas e tratamento de fobias e obsessões-compulsões. Existem na literatura indicações claras de estratégias para pacientes com problemas de alcoolismo, fobias, psicose, transtornos do tipo *borderline*. Entretanto, Gossette e O'Brien (1993) indicam uma baixa validade da REBT com crianças.

6. Indicações para leitura

O número de material específico sobre a REBT traduzido é pouco e insuficiente, destacando-se o trabalho de Ellis (1978) e Rimm e Master (1983), sendo que recentemen-

te o capítulo de Campos (1995) sintetiza a proposta da REBT.

Ao terapeuta iniciante na REBT e que possa trabalhar com material bibliográfico em inglês, recomenda-se a procura de textos gerais, que possam fornecer uma base para a atuação correta, como os livros de Ellis e Dryden (1987) e Dryden (1990).

Bibliografia

CAMPOS, L.F.L. (1995) Terapia Racional-Emotiva-Comportamental. In: Rangè, B. *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva.* Campinas: Editorial Psy, cap. 7:79-88.

DRYDEN, W. (1990) *Dealing With Anger Problems: A Rational-Emotive Therapeutic Interventions.* Sarasota, Florida : Professional Resource Exchange.

ELLIS, A.(1962) *Reason and Emotion in Psychotherapy.* Lyle Stuart: New York.

_____ (1973) *Humanistic Psychotherapy.* New York: McGraw-Hill Books Co., 273 pg.

_____(1978) Teoria Racional Emotiva. In: BURTON, A. *Teorias Operacionais da Personalidade*, tradução do original em inglês de 1974 por Carlos Alberto Pavanelli, Rio de Janeiro: Imago.

_____ (1993) Changing Rational-Emotive Therapy (RET) to Rational Emotive Behavior Therapy (REBT). *The Behavioral Therapist*, 16(10):257-258.

ELLIS, A. & DRYDEN, W. (1987) *The Practice of Rational-Emotive Therapy.* New York: The Guilford Press.

FOA, B.E. & STEKEE, R.D. (1987) Behavioral Treatments of Phobias and Obsessive-Compulsive. In: Jacobson, N. - *Psychotherapists in Clinical Practice.* New York: Guilford Press.

FREEMAN, A.M.; PRETZEL, J.; FLEMING, B. & SIMON, K.M. (1990) *Clinical Applications of Cognitive Therapy.* New York: Plenun Press.

GORAYEB, R. & RANGÈ, B. (1988) Metodologia Clínica: Técnicas Comportamentais. In: Lettner, H. & Rangè, B. - *Manual de Psicoterapia Comportamental*, S. Paulo, Ed. Manole.

GOSSETTE, R.L. & O'BRIEN, R.M. (1993) Efficacy of Rational-Emotive Therapy (RET) With Children: A Critical Re-Appraisal. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 24(1):15-25.

RANGÈ, B.P. (1992) Psicoterapia Cognitiva. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 41 (2):81-85.

RIMM, D.C. & MASTER, J.C. (1983) *Manual de Terapia Comportamental.* Tradução do original em inglês de Ana F. Rodrigues Alves. S.Paulo: Manole.

Capítulo 4

Por que sou Terapeuta Cognitivo-Comportamental?

Bernard Pimentel Rangé
UFRJ

Tarefa difícil a que me foi proposta. A pergunta pressupõe que eu **seja** um **terapeuta cognitivo**, o que, para mim, não é uma definição clara da minha identidade profissional. Tenho atuado como terapeuta **comportamental** há cerca de 25 anos e, no mínimo, me acostumei a me ver assim. Acho que também sou visto dessa forma na comunidade científica, e especialmente na comunidade psi, tanto que é dentro desta identidade que tenho sido convidado a participar de inúmeras atividades científicas. Tenho publicado trabalhos que se identificam como comportamentais ao longo de toda a minha vida, como o próprio *Manual de Psicoterapia Comportamental*, do qual fui, juntamente com Harald Lettner, um dos organizadores. Fui recentemente aprovado em concurso público para a Universidade Federal do Rio de Janeiro para a disciplina **Terapia Comportamental**. Ora, por que então estou eu, aqui, neste momento, ocupando este lugar e respondendo a esta pergunta? Serei, apesar do que disse acima, percebido como **cognitivista**? Em que minha prática ou minha produção literária contribui para estabelecer esta identidade? Será, talvez, que o problema não seja da minha identidade mas sim da identidade dessas abordagens? O que é ser comportamental? O que é ser cognitivo?

Historicamente, a revolução comportamental iniciou-se como uma reação ao

introspeccionismo wundtiano e titcheneriano. Watson mostrava-se insatisfeito com a impossibilidade de verificação objetiva que a psicologia introspeccionista exibia. Daí ter passado a questionar o objeto e os métodos de investigação da psicologia tradicional. Sentia-se insatisfeito também – e não poderia ser de outro modo, dadas as características culturais norte-americanas que o moldaram – com as dificuldades de uso prático do conhecimento assim adquirido. Depois de negar legitimidade científica àquela psicologia, o que lhe foi relativamente fácil, surgiu o problema de afirmar uma alternativa. Concebeu, dentro do modelo biológico que lhe formara como psicólogo animal, uma psicologia que tivesse por objetivo estudar as relações do organismo com o ambiente, dentro de uma perspectiva estritamente objetiva que permitisse a utilização do modelo experimental como instrumento de validação de hipóteses. Se esta atitude era positiva no domínio animal por que não tentá-la também no nível humano? Por que não utilizar os **métodos** da psicologia animal à psicologia humana se estes se mostraram tão frutíferos na primeira e os outros tão improdutivos na segunda? Estas foram as indagações de Watson que o conduziram ao seu clássico artigo-manifesto e ao surgimento do behaviorismo. E a psicologia comportamental nasceu naturalista, determinista e experimental.

Restava, entretanto, encontrar um destino para a noção de consciência. Talvez por ter tido contato *apenas* com a psicologia wundtiana, via Titchener, Watson concebia a consciência como *coisa que contém*, como um *continente imaterial de conteúdos também imateriais*. Watson não teve contato, aparentemente, com Brentano e seu discípulo Edmund Husserl que concebiam a consciência como *modo de relação com objetos*. A perspectiva wundtiana mantinha-se numa longa tradição que evidencia o problema do dualismo metafísico: há que se supor duas ordens de acontecimentos, a dos fenômenos materiais e a dos fenômenos espirituais ou anímicos. A solução de Watson foi a de negar legitimidade *científica* à consciência, *tal como assim concebida*. Isto significava que, para ele, era impossível o estudo científico da consciência e que, portanto, o melhor era pura e simplesmente não estudá-la. Até aqui, Watson, não quis correr o risco de afirmar ou negar a *existência* da consciência como ser. Escapou assim de sair do domínio da ciência e ingressar na esfera da filosofia, da ontologia, da metafísica. Empirista e positivista como era, quis lidar *apenas* com os chamados fatos positivos: as relações de causa-efeito na dimensão comportamento-ambiente. Isso era possível. Pavlov já o havia demonstrado. Outros psicólogos animais também. Para ele, portanto, era viável uma psicologia objetiva e experimental cujo conhecimento poderia ser negado ou acumulado sem haver necessidade de qualquer referência à noção de consciência. Com a negação *apenas metodológica* da consciência e das experiências *internas*, nascia o *behaviorismo metodológico*. Mas continuava o problema de como lidar com aquelas experiências subjetivas.

Em Watson, houve uma preocupação de não se afastar do empírico, de se estabelecer hipóteses cujos conceitos eram apenas descritivos dos fenômenos envolvidos. Com o tempo, foram surgindo outras vertentes dentro do behaviorismo, que defendiam construções teóricas mais elaboradas, numa tentativa de dar conta de problemas como a determinação do comportamento instrumental, que a abordagem de Watson, em parte baseada nos paradigmas pavlovianos, não conseguia resolver satisfatoriamente. Além de utilizar conceitos descritivos, estas vertentes passaram a utilizar conceitos explicativos, ou constructos hipotéticos. Hull e Tolman foram os representantes mais marcantes, um, procurando manter-se dentro de um modelo **S-R**, e o outro, reutilizando conceitos mentalistas como *intenção* e *cognição* submetidos a novas definições. O fato é que o

velho **S-R** transformou-se em um **S-O-R**, sendo que o "O" referia-se a uma infinidade de variáveis intervenientes hipotetizadas. O behaviorismo continuava metodológico, apesar dos problemas de definição conceitual que a referência àquelas variáveis envolvia. Este "O", como entidade hipotética, substitui o "espaço" ocupado pela consciência e adquiriu ares de maior respeitabilidade científica. No entanto, estas variáveis *não representavam descritivamente* os eventos subjetivos que continuavam negados metodologicamente.

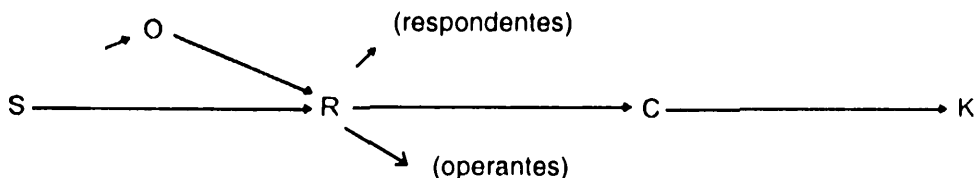
Com o advento do pensamento skinneriano, este problema começou a ser tratado de forma diferente. Radical em seu empirismo, Skinner procurou fazer descrições precisas das relações funcionais entre o organismo e o ambiente. Evitou apelar para construções teóricas e manteve-se no domínio da descrição. Uma vez definidas as relações funcionais fundamentais, não hesitou em fazer filosofia. Não negou metodologicamente a consciência: negou-a ontologicamente. Argumentou contra a necessidade de se supor duas realidades, uma material e outra imaterial, como a cultura ocidental se acostumou a supor durante milênios. Para ele, somente lidamos com o mundo físico, material. A seriação física continua no interior do organismo e produz eventos que são discriminados tal como os eventos externos. Trata-se, em ambos os domínios, de comportamento discriminativo. Essas discriminações externas ou internas sofrem, eventualmente, uma modelagem verbal que permite que sejam descritas verbalmente, com mais ou menos precisão, pelo próprio indivíduo, no futuro. A consciência nada mais é do que isso: discriminação e descrição verbal de eventos externos ou internos. As condições de manutenção dos comportamentos são idênticas, tanto para os comportamentos explícitos quanto para os encobertos.

Onde se via, até então, percepção, agora se vê comportamento discriminativo. Onde se via pensamento, agora se vê comportamento verbal encoberto. Onde se via imaginação, agora se vê comportamento discriminativo na ausência do estímulo discriminativo. A formulação de Skinner é brilhante, inovadora, originalíssima, instigante.

O repertório verbal disponível, entretanto, que levou milênios para ser elaborado, continua mentalista. O próprio Skinner, ao escrever suas obras, não deixa de utilizar os termos disponíveis *porque são os disponíveis*. Em muitos trabalhos, ele procura mostrar equivalências entre a conceituação mentalista e a sua, desenvolvendo novas e interessantes descrições para fenômenos anteriormente descritos apenas com linguagem mentalista. Mas não se muda a cultura com alguns artigos. (O jargão freudiano já está bastante difundido mas, apesar de ter trazido algumas inovações quanto à visão anterior sobre alguns aspectos do comportamento, não quebrou o modo de pensar dualista – corpo-psique, manifesto-subjacente – já em vigor em sua época. Hoje em dia, é até mesmo difícil, ao se fazer atendimentos, não se ter que enfrentar com clientes noções como a de que seu comportamento não esteja sendo comandado pelo "inconsciente".) Mas o pensamento e o jargão skinneriano ainda estão menos difundidos e são mais chocantes com a visão cultural tradicional sobre os eventos internos. Por isso, é mais difícil e demorado de serem absorvidos.

Na década de 50, ao lado do grande desenvolvimento da análise experimental do comportamento, testemunhou-se o nascimento da terapia comportamental. Wolpe, o seu iniciador, aproveitou-se dos princípios do comportamento oriundos do behaviorismo

metodológico (fundamentados em Hull e Guthrie), de uma inclinação metodológica experimental e propôs procedimentos que vieram se mostrar extremamente eficientes na mudança de alguns quadros ansiosos. Durante décadas, dessensibilização sistemática permaneceu como sinônimo de terapia comportamental. Imagino que muitos aqui tenham se utilizado desse procedimento sem grandes preocupações de se era baseado no behaviorismo metodológico ou no behaviorismo radical. E atentem para o fato de que a técnica consistia em três componentes principais: construção de hierarquias de ansiedade, relaxamento e apresentação sistemática dos itens da hierarquia para serem *imaginados* durante relaxamento. Eventualmente, a exposição era ao vivo. Mas estava presente a idéia que uma imagem **gera** ansiedade tanto quanto a exposição aos estímulos "reais". Duvido que alguém possa qualificar Wolpe como cognitivista, mas a idéia básica da abordagem cognitiva está aí. Quem se incomodou muito com isso, na época?

A análise experimental do comportamento gerou sua própria visão de psicoterapia: inicialmente denominada *modificação de comportamento*, posteriormente foi descrita como *análise aplicada do comportamento*. A análise experimental do comportamento, apesar de enfatizar mais os aspectos operantes, não-verbais e verbais, das relações organismo-ambiente, também inclui processos respondentes. Na década de 60, a equação básica para análise do comportamento era a seguinte:

onde:

- **S** diz respeito aos eventos antecedentes (estímulos incondicionados, condicionados ou discriminativos);
- **O** diz respeito aos esquemas de manutenção do organismo (privação, saciação, etc.);
- **R** diz respeito às respostas do organismo;
- **C** diz respeito às conseqüências do comportamento operante (positivas, negativas, nulas);
- **K** diz respeito aos esquemas de reforçamento em vigor para aquele comportamento (contínuo, intermitente de razão fixa ou variável, intermitente de intervalo fixo ou variável, e assim por diante).

Pergunto: essa equação violenta fundamentalmente princípios de uma análise aplicada do comportamento? Omite algo? Talvez o componente dos processos verbais e/ou encobertos.

A evolução do conhecimento dentro do behaviorismo manteve as distinções (filosóficas) entre o behaviorismo metodológico e o behaviorismo radical. No primeiro, houve uma tendência de valorização das chamadas *variáveis cognitivas*. No segundo, houve a exploração sistemática do comportamento *verbal* e dos *eventos encobertos*.

Numa equação metodológica, as variáveis cognitivas ocupam uma **posição** (e só a posição) semelhante à dos eventos encobertos na equação radical. A diferença está no

modelo. Para o modelo cognitivo, há uma seqüência – **causal** – entre S e os diferentes tipos de R: Os eventos antecedentes ativam cognições que evocam emoções (os respondentes) e que, por sua vez, influenciam as próprias cognições (os operantes). Para o modelo radical, os eventos antecedentes aumentam a probabilidade de ocorrência de determinados eventos internos e de operantes e eliciam respondentes.

Será que são tão diferentes e incompatíveis que necessariamente conduzam a conflitos e antagonismos, como os que observamos entre as duas correntes, quase como se fosse entre a corrente behaviorista e a psicanalítica? Será que a prática deles decorrente é tão diferente? Será que os resultados dessa prática são piores, um em relação ao outro? O que importa mais: o modelo que descreve o comportamento ou o próprio comportamento? Se o comportamento de terapeutas frente a seus clientes são semelhantes e conduzem a resultados semelhantes, que diferença faz, **na prática**, que o modelo que o descreva para terapeutas de orientações **filosóficas** diferentes sejam diversos? Pode fazer **muita** diferença no nível filosófico, epistemológico, teórico, e isso é importante para o progresso do conhecimento. Mas aqui estamos lidando com práticas terapêuticas, benefícios de pessoas e a difusão de procedimentos que beneficiem mais pessoas.

Esse aspecto prático é muito importante. Os pacientes entendem muito claramente o modelo cognitivo, o aceitam como válido e se dispõem com relativa facilidade a operar sob sua ótica para alcançar as mudanças que pretendem. As mudanças são alcançadas e isso reforça os comportamentos clínicos e as convicções dos terapeutas. A comunidade *psi* não-comportamental também entende e aceita esta ótica. Despertamos mais respeito, admiração, convites para debates, encaminhamento de pacientes, etc., pela aceitação do modelo, pela força dos dados e, conseqüentemente, pela crença na efetividade das práticas decorrentes. No meio psiquiátrico, por exemplo, cada vez mais se aceita, considerados os resultados das pesquisas realizadas nos quatro cantos do mundo, é que a terapia cognitivo-comportamental é, hoje, o casamento mais adequado para a intervenção psiquiátrica. O reconhecimento mundial chegou ao ponto de o *Food and Drug Administration*, do Departamento de Saúde dos Estados Unidos, determinar que só existem dois trâtamentos eficazes para o Transtorno do Pânico: medicação antidepressiva e terapia cognitivo-comportamental, e que o uso de outras abordagens será considerado imperícia.

Cansei de ser tratado como um ser exótico com idéias bizarras por aqueles que, baseados em filosofias, mais do que em fatos, viam minha prática como ingenuidade. Acostumei-me a valorizar mais os dados do que a retórica, pois são o único fundamento confiável para a nossa prática, e sempre acabam se impondo inevitavelmente. E eles têm demonstrado inequivocamente a efetividade da terapia cognitivo-comportamental. Não pretendo, pois, negar a força destes dados em defesa de uma filosofia, por mais adequada que pareça.

É curioso que, depois de muitos anos de dificuldades, de vermos nosso trabalho aceito e valorizado, agora que conquistamos esse reconhecimento, passemos a ter, dentro de nosso movimento, divisões e antagonismos internos. Talvez isso se deva à força da brilhante argumentação skinneriana, mas também a algum desconhecimento do modelo cognitivista e dos seus efeitos amplamente verificados.

1. Qual é o modelo cognitivo?

O modelo cognitivo entende que afeto e comportamento são determinados pelo modo como o indivíduo estrutura o mundo. Suas cognições (eventos verbais ou pictóricos do sistema consciente) medeiam as reações (sentimentos e comportamentos). O modelo esquemático é o seguinte:

Mundo Externo → Interpretações → Afeto / Comportamento

Distingue-se da psicanálise e da psiquiatria biológica, na medida em que estes entendem que a ação de um indivíduo está baseada em um determinismo, seja externo, seja fora do seu controle, enquanto o modelo cognitivo supõe que a origem da ação se encontra na sua consciência (entendida como se quiser), logo sob seu poder.

Historicamente, a Terapia Cognitiva (TC) teve como precursora a Terapia Racional-Emotiva de Albert Ellis, mas foi Aaron T. Beck quem lhe deu os contornos atuais. Beck, originalmente um psicanalista, percebeu, em seus atendimentos, certas características no processamento cognitivo de seus pacientes deprimidos e a relação destas com sintomas por eles apresentados. Pouco a pouco foi desenvolvendo sua teoria e uma prática correspondente e submetendo-as a verificações experimentais que as validaram.

Na mesma época, algumas variantes da Terapia Comportamental também começaram a valorizar progressivamente os aspectos cognitivos, como as de Bandura, Mahoney e outros, com o conseqüente desenvolvimento de uma abordagem cognitivo-comportamental.

Tentamos compreender um pouco melhor seus fundamentos, seus princípios e seus processos.

As interpretações que um indivíduo faz do mundo se estruturam progressivamente durante seu desenvolvimento, formando **regras** ou **esquemas**. Estes orientam, organizam, selecionam suas novas interpretações e ajudam a estabelecer critérios de avaliação de eficácia ou adequação de sua ação no mundo. Numa analogia, pode-se dizer que funcionam tal como as regras gramaticais na regulação do comportamento verbal.

Esquemas são espécies de "fórmulas" que uma pessoa tem a seu dispor para lidar com situações regulares, de maneira a evitar todo o complexo processamento que existe quando uma situação é nova. Orientam e ajudam uma pessoa a selecionar os detalhes relevantes do ambiente e a evocar dados armazenados na memória também relevantes para a sua interpretação. Os esquemas podem se organizar em compostos mais complexos chamados **constelações cognitivas**, que se manifestam através de prontidões (*sets*) cognitivas, entendidas como estados de ativação cognitiva, que preparam um indivíduo para um certo tipo de atividade cognitiva específica (detecção de perigo, apreciação estética, etc.). Todos esses fatores determinam a espécie e amplitude das reações emocionais e comportamentais.

Em condições normais, um estado de prontidão cognitiva varia de acordo com mudanças na estimulação. Se houver uma persistência, através de diversas situações, o "set" está evidenciando uma tendenciosidade que denuncia a ativação de um **modo**. A noção de modo corresponde ao conceito utilizado em eletrônica que define modos de funcionamento de equipamentos (por exemplo: modo rádio FM, modo rádio AM, modo gravador, modo CD, em equipamento de som). Um modo ativado significa que o indivíduo fica funcionando mais regularmente naquela função (em *looping*). Há modos negativistas, narcisistas, vulneráveis, eróticos, etc.

A ativação de um modo estimula a ativação de esquemas correspondentes e de determinados *sets* cognitivos; estes, por sua vez, irão disparar **pensamentos automáticos**, que são verbalizações (ou imagens) encobertas específicas, discretas, telegráficas, reflexas, autônomas e idiossincráticas sentidas como plausíveis e razoáveis. Os pensamentos automáticos vão gerar as emoções correspondentes, e através deles pode-se descobrir os esquemas que os geram. Isso tornará possível descobrir os tipos de distorções cognitivas que sustentam as patologias com que nos defrontamos, de maneira a poderem ser tratadas. Cada patologia tende a funcionar com tipos específicos de distorções cognitivas.

Resumidamente, pode-se dizer que qualquer emoção depende da avaliação que um indivíduo faz de uma situação. A percepção de um copo de água envolve uma avaliação positiva ou neutra, conforme a sede, ou de perigo se houver possibilidade de que ela possa estar contaminada; uma emoção de alegria, indiferença ou medo corresponderá àquela percepção. A idéia de contaminação pode ocorrer em função de evidências sobre a qualidade da água ou da ativação de pensamentos automáticos relacionados a perigo que denunciam a existência de determinados esquemas idiossincráticos de um indivíduo e a ativação de um modo de invulnerabilidade. A reação de medo conseqüente a um evento sobre o qual não há evidências de perigo sugere a existência de distorções no processamento cognitivo que podem requerer uma intervenção reparadora.

Um dos esquemas mais fundamentais de um indivíduo é o de **domínio pessoal**. É constituído pelo conjunto de objetos tangíveis ou não que são relevantes para uma pessoa. No centro do domínio está seu conceito de si mesma, seus atributos físicos e características pessoais, suas metas e valores. Aninhados, em torno do centro, há objetos animados ou inanimados nos quais há investimentos, e incluem, tipicamente, sua família, amigos, bens materiais e posses. Os outros componentes de seu domínio variam em grau de abstração: escola, trabalho, grupo social, nacionalidade e valores intangíveis como liberdade, justiça ou moralidade. A natureza da resposta emocional – perturbada ou não – depende de a pessoa perceber os eventos como adicionando (alegria/euforia), subtraindo (tristeza/depressão), ameaçando (medo/pânico) ou invadindo/coagindo (raiva/hostilidade) seu domínio.

A concepção desse modelo que envolve, como vimos, as noções de esquemas, modos e pensamentos automáticos gerou o desenvolvimento de uma prática terapêutica específica. A TCC é uma integração dos princípios e práticas das terapias comportamental e cognitiva. É abordagem ativa, diretiva e estruturada usada no tratamento de uma variedade de problemas psiquiátricos, fundamentada nos modelos cognitivo e comportamental e caracterizada pela aplicação de uma variedade de procedimentos clínicos como introspecção, teste de realidade, *insight* e inúmeros procedimentos comportamentais que conduzem a aprendizagens, visando aperfeiçoar discriminações e corrigir concepções

equivocadas, modificar estados emocionais e mudar comportamentos julgados inadequados.

Uma sólida relação terapêutica é uma condição necessária para uma TCC efetiva. Atributos, como empatia, interesse genuíno, calor humano, autenticidade, devem estar presentes em todo terapeuta cognitivo. A relação é vista como um esforço colaborativo entre terapeuta e paciente. Juntos estabelecem os objetivos da terapia e de cada sessão, prazo e duração do contrato terapêutico, os "sintomas-alvo", as tarefas, etc. Assim, fica clara a participação ativa do paciente em seu processo de mudança.

A TCC usa primariamente, no trabalho cognitivo, o método socrático. De forma alguma ela pode ser persuasiva. Transcorre, fundamentalmente, em torno de perguntas que o terapeuta faz para o paciente questionar os fundamentos de suas crenças e, na ausência destes, poder modificá-las. Os questionamentos que motivam as reestruturações giram em torno fundamentalmente de evidências que sustentam as crenças e pensamentos automáticos e de outras alternativas possíveis de se interpretar a situação. A falta de evidências e a descoberta de outras interpretações abalam a confiança na crença, tornando-a uma hipótese entre outras sujeita à verificação. Assim, o trabalho cognitivo visa ajudar o paciente a processar as informações de um modo semelhante ao que um cientista usa em seu trabalho e que o próprio paciente também usa quando envolvido em situações não prejudicadas por um processo falho, como, por exemplo, quando investiga as razões de um vazamento de água, ou de uma falha elétrica, ou ainda de um tremor na direção de um veículo.

A TCC é orientada para o problema, não para a personalidade. É estruturada e diretiva para atingir seus objetivos de mudança da situação problemática específica. Para isso, baseia-se em um modelo educacional em que se objetiva ensinar ao paciente recursos para lidar sozinho com novas situações com as quais se defronte no futuro. Daqui se depreende que a TCC também se utiliza de um método indutivo na medida em que toma as evidências dos dados como instrumento de avaliação da credibilidade das hipóteses.

O trabalho de casa é considerado um aspecto central da TCC, uma vez que o trabalho desenvolvido nas sessões é limitado no tempo e que o tempo fora das sessões pode ser utilizado para novas experiências e exercícios corretivos de suas crenças disfuncionais. A resistência em realizá-los deve ser examinada nas sessões, de modo a detectar possíveis fatores que estimulem a evitação.

Parte da sintomatologia de um paciente pode ser atribuída à incompreensão do que lhe acontece. É fundamental – seja como elemento de aliança terapêutica, seja por respeito a seus direitos como paciente, seja como já parte do processo de mudança – uma explicação detalhada da base lógica da TCC, de sua compreensão dos problemas e da compreensão possível, até o momento, da problemática trazida pelo paciente. Esse passo inicial é fundamental para um certo alívio do sofrimento do paciente, pela possibilidade de sentir-se compreendido com o correspondente aumento de esperança de resolução; para o estabelecimento de uma aliança terapêutica produtiva; para o comprometimento com um contrato de trabalho firmado em bases de cooperação mútua; e para o entendimento do que se pretende fazer, do que se espera do paciente e como isso se insere no processo e resultado.

Já se viu que o enfoque da TCC se baseia na idéia de que, entre outras variáveis,

os pensamentos podem gerar os afetos e os comportamentos que constituem a queixa do paciente. A detecção desses pensamentos durante a sessão, quando estão "quentes" e "vivos", é crucial para uma adequada demonstração das distorções cognitivas em ocorrência. Mas é importante que, dessa experiência, o paciente aprenda a detectar por si mesmo os pensamentos disfuncionais como um primeiro passo para aprender a manejá-los. Para isso, usam-se os Registros Diários de Pensamentos Disfuncionais (RDPD), nos quais, tomando-se os afetos como marcadores, são registrados os eventos situacionais (dia, hora, situação), emocionais (sentimentos, reações corporais) e cognitivos (pensamentos e imagens) relevantes. As sessões seguintes envolverão, com certeza, uma análise e discussão detalhada dos RDPD.

A análise dos RDPD permitirá o estabelecimento em conjunto dos sintomas-alvo (desânimo, tristeza, ansiedade, falta de concentração, evitações, ideações suicidas, etc.), dependendo do quadro apresentado pelo paciente e de suas necessidades mais imediatas. A alteração das cognições, que sustentam esses sintomas-alvo, é passo seguinte logicamente necessário dentro do modelo.

Uma vez que o paciente tenha adquirido uma compreensão da lógica do processo aprendido a detectar os pensamentos disfuncionais, é chegado o momento de generalizar o tratamento para fora do contexto terapêutico. A aprendizagem realizada pelo paciente de como questionar suas crenças disfuncionais poderá ser executada por ele próprio em seu dia-a-dia e registrada nos RDPD para posterior análise.

Como afirmei acima, em grande parte, o tratamento faz uso de muitos procedimentos comportamentais. O Plano de Atividades Diárias (PAD) e a prescrição de tarefas graduadas para pacientes deprimidos, a auto-exposição a determinadas situações para pacientes com distúrbios de ansiedade, a prevenção de respostas para o tratamento de compulsões, por exemplo, podem ser recomendadas como técnicas auxiliares para combate de determinados sintomas-alvo e para testes da realidade imprescindíveis à modificação de crenças distorcidas.

As técnicas terapêuticas destinam-se a identificar, testar na realidade e corrigir concepções errôneas e, com isso, ajudar o paciente a pensar mais objetiva e realisticamente. Envolvem ensinar ao paciente a observar e controlar seus pensamentos automáticos depois de ele reconhecer os vínculos entre cognições, afetos e comportamento; examinar evidências pró e contra seus pensamentos automáticos; substituir as cognições automáticas tendenciosas por outras mais orientadas para a realidade; e aprender a identificar e alterar as crenças (esquemas) disfuncionais que sustentam e geram os pensamentos automáticos.

Não há obstáculos definitivos para o uso complementar de medicamentos apesar de que este uso tende a facilitar atribuições externas (aos medicamentos) em detrimento de atribuições internas (à aquisição de recursos pessoais) que tendem a vulnerabilizar os pacientes a recidivas.

Uma relação terapêutica distingue-se de outras relações interpessoais. O estabelecimento de uma boa relação terapêutica e de trabalho é fundamental para o sucesso de qualquer intervenção terapêutica, inclusive, como se viu, na TCC. Uma exagerada submissão ao método, uma inconstância no seu uso, uma excessiva cautela prejudicam a relação terapêutica e a evolução satisfatória da terapia. Igualmente, qualquer aspecto de

didatismo exagerado ou persuasão serão contraproducentes. Deprimidos e ansiosos, por exemplo, tendem a estabelecer relações dependentes, o que descaracteriza o processo e a estrutura da TCC. Uma superficialidade no exame de significados de uma experiência precisa ser substituída por uma ênfase contínua em auto-exploração. A TCC maximiza seus resultados quanto mais os problemas são trabalhados enquanto estão "fervendo", isto é, quando ocorrem na próxima sessão; donde a necessidade de recriá-los ou até mesmo provocá-los nas sessões.

Para encerrar, precisamos lembrar que cada vez mais tomamos consciência da complexidade do objeto de nosso interesse. Isso conduz a uma posição de certa humildade que reconhece os limites da abrangência de cada perspectiva. Precisamos nos aproximar dos campos da psicobiologia, da psicofarmacologia, da psiquiatria, da sociologia, da antropologia e muitos outros, não só para conhecer melhor a contribuição de cada uma mas também para dar a conhecer a nossa, se quisermos progredir na direção de formas mais efetivas de tratamento e mudança. Temos, em nosso poder, um instrumento poderoso e valioso para o bem-estar de uma boa parcela da humanidade. Precisamos compartilhá-lo mais e mais para difundi-lo e torná-lo mais útil socialmente. Daí, precisamos de linguagens que sejam adequadamente decodificáveis.

A TCC é UM caminho. Certamente não é o único. Tem uma filosofia questionável mas uma história que a justifica. Tem uma linguagem compreensível e uma efetividade comprovada. Fui treinado profissionalmente nesta perspectiva. Além de tudo, me satisfaz e reforça meus comportamentos clínicos. Sinto eco em meu diálogo com colegas cognitivos e comportamentais, psiquiatras e até psicanalíticos. Por que não seria eu um terapeuta cognitivo-comportamental?

Seção II

Abordagem Behaviorista Radical

Capítulo 5

Bases filosóficas do Behaviorismo Radical[1]

Nilza Micheletto[2]

PUC/SP

São freqüentes as referências à obra madura de Marx, distinguindo-a das propostas do jovem Marx; ou diferenciações entre o que é chamado o primeiro Wittgenstein e sua obra posterior, que parece receber maior reconhecimento; ou, ainda, aos textos pré-críticos de Kant, apontando-os como pouco significativos para compreensão de seu empreendimento voltado para o estabelecimento dos limites da razão. Não são incomuns referências a diferentes momentos que marcam a produção da obra de muitos pensadores, evidenciando que ela foi sendo construída através de adoção de certos conceitos e métodos, mas também de certos abandonos e reformulações.

Acredito que uma análise das bases filosóficas do behaviorismo radical não pode ser diferente. Ao analisar o Behaviorismo Radical, a partir da obra de Skinner, é preciso

---

[1] Palestra apresentada no III Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, em setembro de 1994.

[2] Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Endereço para correspondência: Rua Pelotas, 541 apto. 101 São Paulo, SP – CEP 04012-002

E-mail. nmicheletto@u-netsys.com.br

distinguir os escritos iniciais dos produzidos no momento em que as características fundamentais do seu pensamento estão propostas. Talvez muitas das críticas ao pensamento de Skinner devam-se ao fato de elas se aterem às suas propostas bastante iniciais, não atentando para as alterações que marcam o desenvolvimento de seu pensamento. Para falar das bases do pensamento de Skinner, é necessário destacar transformações que se operam no desenvolvimento deste pensamento. Do meu ponto de vista, deve-se delimitar as contribuições mais significativas de sua obra e elas não podem ser detectadas no jovem Skinner, que, como ele próprio reconheceu (1988a/1989, p.131) estava demasiado comprometido com algumas noções fundadas nas bases filosóficas do conceito de reflexo, o que contribuiu para algumas das críticas a sua psicologia.

Uma dificuldade se coloca para a consideração das bases filosóficas do pensamento de Skinner: o fato de encontrarmos no seu pensamento algumas marcas que, consideradas de uma forma geral, aparentemente se mantêm inalteradas do início ao final de sua obra, cuja recorrência, em sua forma geral, camufla as transformações:

- o estabelecimento do objeto de estudo – o comportamento;
- a suposição do comportamento como determinado;
- a pretensão de fazer uma análise científica do comportamento, a partir da noção de ciência proposta pela ciência natural
- o estudo realizado a partir do dado empírico;
- o afastamento de toda metafísica do saber científico;
- a proposta de previsão e controle.

Mas essas marcas adquirem diferentes significados no decorrer de sua obra, o que torna necessário remeter seu pensamento de cada momento a ênfases e origens diferentes, apesar de relacionadas.

Se, por exemplo, tomássemos como característica de seu pensamento simplesmente a ênfase no dado empírico, esta característica várias vezes foi razão de aproximação de Skinner de uma visão empirista; já a suposição do determinismo levou alguns a vinculá-lo ao mecanicismo; e o combate à metafísica e a pretensão de prever e controlar levou muitos a inseri-lo dentro do positivismo. Mas estas são características bastante gerais e podem ser encontradas em propostas metodológicas muito diferentes.

Quem pensa assim dentro das propostas para a filosofia da ciência?

A ênfase no dado, no empírico, é defendida pelos empiristas ingleses, ao basear o conhecimento nas sensações – empiristas que apresentam características muito diferentes entre si, desde o empirismo de Hobbes, que pode ser caracterizado como extremamente materialista e mecanicista, considerando a própria mente como fruto da associação de idéias que se originam de sensações que propagam seus efeitos mecanicamente pelo corpo e cérebro, até o empirismo de Berkeley, que é caracterizado como idealista, supondo que o mundo é um conjunto de sensações. O positivismo de Comte também defende as bases empíricas. Segundo ele, a observação é a "única base possível de conhecimento verdadeiramente acessível", "toda proposição que não seja estritamente redutível ao simples enunciado de fatos, particular ou geral, não pode oferecer nenhum sentido real ou inteligível" (1844/1978, p.48). Mais contemporaneamente, podemos apon-

tar dentro da filosofia da ciência os empiristas lógicos, o empirocriticistas, os verificacionistas e os refutacionistas propondo a ênfase no empírico como base para a produção de conhecimento, mas apontando maneiras muito diferentes de se operar sobre ele e o considerar.

A defesa do determinismo e o combate à metafísica são características que orientaram o positivismo de Comte, mas também o materialismo dialético de Marx. Em Comte, pode-se dizer que este determinismo refletiria as relações imutáveis da realidade, descritas em leis invariáveis. Marx também enfatiza os "fenômenos externos" no conhecimento. Nega, entretanto, que as leis que os descrevam sejam absolutas e imutáveis. Elas são leis da transformação que descrevem determinações múltiplas de uma realidade processual e contraditória.

Esses exemplos evidenciam como os mesmos aspectos estão presentes em várias propostas metodológicas e que, caracterizados de forma geral, não podem levar a uma análise das bases corretas ou significativas do pensamento de Skinner.

É importante compreender como os supostos relativos à ciência e ao objeto aparecem na obra de Skinner e as transformações que sofrem, para compreendermos os autores aos quais seu pensamento pode ser relacionado sem incorrermos em simplificações preconceituosas.

Pode-se dizer que as bases fundamentais que norteiam a obra de Skinner estão vinculadas a sua pretensão de fazer da Psicologia uma ciência e, para compreender estas bases filosóficas, precisamos identificar os modelos de ciência que ele adota. Faço referência a modelos de ciência porque não é apenas um modelo de ciência que pode ser identificado no desenrolar de sua obra. Num primeiro momento, Skinner toma como modelo as ciências físicas e as transformações que ela enfrentava. Em sua obra mais madura, ele passa a operar com o modelo biológico, mais especificamente o fornecido pela teoria da evolução por seleção natural. Skinner, em 1938, defende que seu livro *Behavior of Organism* está voltado para um análise do comportamento orientada por um sistema do qual a físico-química é um exemplo (Skinner, 1938/1966, pp. 434-435). Na década de 70, insere sua ciência no ramo da Biologia (Skinner, 1973a/1978; 1974).

1. 1930-1938: a influência da metodologia proposta pelas ciências físicas na obra de Skinner

O que estou chamando de momento inicial do pensamento de Skinner é o período 1931–1938. Nesse período, sua pretensão é fazer uma ciência do comportamento e o modelo de ciência que adota está norteado pelas transformações que se operam nas ciências físicas e, conseqüentemente, nas propostas da filosofia da ciência associadas a estas transformações. Uma afirmação de Skinner de 1945 se refere à semelhança entre as transformações que ocorrem na física e o processo de constituição do behaviorismo:

"A psicologia, e somente ela entre as ciências biológicas e sociais, atravessou uma revolução em muitos aspectos comparável àquela que estava tendo lugar na física. Esta era, é claro, o behaviorismo." (Skinner, 1945/1984, p. 551)

Qual é a revolução que ocorreu nas ciências físicas?

Ela caracteriza-se pela crítica ao modelo mecanicista fundado na física newtoniana que, no final do século XIX, vinha apresentando dificuldades ao ser estendido para várias áreas do conhecimento físico e para outras ciências.

A visão mecanicista de mundo enfatiza sua materialidade: "o mundo consistiria de coisas distribuídas no espaço e no tempo, as coisas consistindo de matéria e sua matéria podendo dar lugar a forças e também sofrer sua ação. Os fenômenos decorreriam da interação entre matéria e força, cada ocorrência sendo resultado e causa de outros eventos" (Heisenberg, 1987, p. 148). A mente, caberia unicamente descrever o mundo material. A própria natureza pode revelar o que nela ocorre, cabendo a verdade final à própria natureza e não a qualquer critério de autoridade humano. O mecanicismo envolvia não só a suposição da realidade existente independentemente do sujeito, como colocava também a necessidade de se buscar sempre um mecanismo que a explicasse. Uma realidade que se forma por uma sucessão de interações mecânicas faz supor a necessidade constante de uma matéria através da qual o efeito pudesse se propagar e a necessidade de um princípio de explicação sempre baseado em um mecanismo. Para eventos em que não se podia observar uma relação causal espacial ou temporal imediata, muitas vezes se tornava necessária a elaboração de conceitos baseados em interpretações ou especulações para garantir a conexão do sistema de causas.

Foi este caráter interpretativo e especulativo da ciência física que foi criticado por alguns epistemólogos, por gerar conceitos definidos em termos de propriedades das quais não temos nenhuma segurança de sua existência, conceitos estes formulados com base em interpretações inseguras e muitas vezes metafísicas.

Ernst Mach (1838–1916), físico e epistemólogo, considerava que muito da crise da Física se devia à presença nos conceitos físicos de idéias metafísicas pressupostas pelos próprios cientistas, idéias por eles incorporadas aos conceitos mecânicos por influências da época em que se originaram. Os conceitos mecânicos, segundo Mach, como, por exemplo, espaço e tempo absoluto, obstruíam o desenvolvimento do conhecimento por substituírem posições animistas das antigas religiões por uma mitologia mecânica. Para Mach, o avanço da Física depende de uma investigação rigorosa que afaste tais mitologias, investigação possível apenas quando o conhecimento tiver uma base observacional, quando for construído com base na "análise das sensações" (Mach, 1883/1949, p.386). Mach torna sem significado tudo o que não produza resultado que possa se referir à sensibilidade. Para ele "coisas, corpo, matéria não são nada à parte da combinação de elementos" (1885/1959, p. 6). "O mundo consiste só de nossas sensações." Se "temos conhecimento só de sensações", "a concepção de um núcleo referido (...) do qual a sensação procede torna-se inútil e supérflua" (1885/1959, p. 12). Ele nega também a suposição de que os corpos são constituídos de matéria com existência própria, cuja interação com outras matérias produz as sensações. Para Mach, a questão da existência real não tem significado. Com esta forma de conceber os fenômenos, Mach nega a suposição da existência de substâncias materiais, fundamental para as noções mecânicas. A suposição de que tudo que é objeto de conhecimento é combinação de elementos, de

sensações, leva à adoção de uma nova noção de explicação. Ela abandona a noção de causalidade mecânica e se reduz à descrição de relações funcionais entre sensações. Explicar é descrever relações ordenadas entre fatos observados. Estas relações funcionais adotadas como explicação substituem, com o desenvolvimento da ciência, as noções tradicionais de causa e efeito. Tais relações não determinam causas de efeitos, mas determinam funções entre os fatos. Estas críticas de Mach aos conceitos mecânicos serão condição importante para que Einstein proponha o conceito de relatividade.

Bridgman critica também as visões de realidade e causalidade trazidas pelo mecanicismo — uma realidade independente do sujeito, que coloca a necessidade de buscar um mecanismo que a explique, e uma causalidade composta de elementos animistas (1927/1951, p. 80). Segundo Bridgman, "se uma questão tem significado, pode-se encontrar operações pelas quais uma resposta pode ser dada a ela" (1927/1951, p. 28). Um conceito deveria ser "sinônimo de um conjunto de operações correspondentes" à sua investigação (1927/1951, p. 5). Bridgman chama isso de uma atitude de puro empirismo (1927/1951, p. 3).

Em 1931, Skinner se propõe a fazer uma análise científica do comportamento a partir do conceito de reflexo. Um conceito que permitia estudar o comportamento a partir de uma determinação observável no ambiente e que permitia previsão e controle. O conceito de reflexo, depois de ter se desenvolvido associado a muitos supostos metafísicos — que, segundo Skinner, conduziam a interpretações supérfluas e a inferências que dificultavam seu desenvolvimento — vinha sendo estudado cientificamente pela fisiologia, mas segundo critérios bastante diferentes do modelo que Skinner adota para sua ciência.

Os critérios dos quais Skinner parte para estabelecer esta ciência são semelhantes aos que norteiam muitas das reformulações que se operam nas ciências físicas do início deste século.

A partir de uma revisão histórica do conceito de reflexo, Skinner estabelece o conceito como correlação observada entre estímulo e resposta. Trabalhar com eventos observáveis diretamente em organismos intactos afastou-o não só de visões metafísicas, mas também de supostos sobre o comportamento e procedimentos de investigação vinculados à fisiologia reflexa.

A preocupação básica de sua ciência é o estudo do comportamento a partir do próprio comportamento, compreendido a partir da sua relação com o ambiente, sem que a investigação se dirija à identificação de estruturas mediadoras entre estes eventos. Essa delimitação da correlação a eventos observados nos extremos da série estímulo e resposta afasta a análise do comportamento do interesse pela mediação de estruturas localizadas no sistema nervoso. A crítica de Mach e Bridgman aos supostos mecanicistas de um meio necessário à propagação ou condução de efeitos causais pode ser relacionada à não-consideração de estruturas mediadoras na análise do comportamento. Na história que faz do conceito de reflexo, Skinner se refere à fisiologia como tendo suposto um conjunto de "inferências" e "estruturas" para que a "condução" dos efeitos do estímulo se propagassem. Eventos intervenientes, como o arco reflexo, são propostos pela fisiologia reflexa como mediadores, como aqueles que realizam a condução entre o estímulo e a resposta. Para Skinner, estes mediadores são "suposições", "inferências" "evitáveis" do ponto de vista do comportamento.

Tomados de forma geral, são positivistas os critérios que Skinner adota para defender o estudo do comportamento a partir de dados observados, afastando-se de noções metafísicas, mas a eles devem ser adicionados critérios que podem ser relacionados aos critérios adotados por propostas críticas ao mecanicismo.

O comportamento para Skinner é o fazer do organismo. Em 1931, o interesse de Skinner é investigar o que o organismo faz, os movimentos que o organismo realiza, sem considerar como uma questão da ciência a existência real do reflexo, independentemente das operações usadas para investigá-lo (1931/1972, p. 448). Para Skinner, como para Bridgman, tem significado, e portanto cabe ser discutido pela ciência, "aquilo que não está além da imediata demonstração experimental" (Skinner, 1931/1972, p. 441), aquilo que pode ser "expresso em termos de operações experimentais" (Skinner, 1931/1972, p. 453). Do ponto de vista operacional, a definição deveria estabelecer a operação através da qual ela é conhecida. Essa posição, que o aproxima de Bridgman e de Mach, o afasta de Comte, para quem é preciso transformar o cérebro em reflexo fiel da ordem exterior.

Há ainda mais uma aproximação com Mach: a noção de explicação. Para Skinner, o conhecimento suficiente para uma ciência não pode ser a descrição de "um evento em si mesmo" (1931/1972, p. 448). Deve-se relacionar o evento a outros eventos. O comportamento só pode ser compreendido a partir do intercâmbio do organismo com o ambiente. Uma relação que não expresse uma causa, e sim que descreva uma função. Para Skinner, como para Mach, a explicação é uma atividade idêntica à descrição.

Apesar disso tudo, Skinner, neste momento, ainda tem uma suposição associada ao mecanicismo, decorrente de ter mantido características originais da noção de reflexo: apesar de operar com a noção de relação funcional e não com uma causalidade mecânica, busca um evento no ambiente relacionado com o que organismo faz, mas considera que este evento deve ser um estímulo antecedente que provoca a ocorrência da resposta — "a descrição completa de um evento incluirá a descrição da relação funcional com o evento anterior". "O comportamento é uma exata função de forças agindo sobre o organismo" (1931/1972, p. 449).

Se esta análise está correta, pode-se concluir que, no texto de 1931, Skinner adota critérios que estabelecem limites e possibilidades ao seu pensamento. O limite está em ter se mantido ainda preso ao suposto mecânico trazido das origens da noção de reflexo: a resposta é determinada por um estímulo antecedente que a provoca. A adoção da idéia de relação funcional, abandonando um modelo de causalidade mecânica, parece ter sido condição que torna possível futuramente propor a noção de operante, na qual o modelo causal expressa um relação funcional mas não mais com um estímulo antecedente eliciador e sim com um evento conseqüente, em que o comportamento não só é determinado pelo meio, mas também produz este meio.

Skinner supõe, neste período inicial, que o comportamento é constituído de partes que devem ser detectadas e compreendidas e que se deve propor leis que descrevam a combinação destas partes. O comportamento do organismo total é estudado a partir de unidades que se unem e interagem, e o reflexo é essa unidade. Skinner apresenta uma visão molecular do comportamento que se propõe a provar experimentalmente (1938/ p. 55). Mas essa proposta de submeter o comportamento à análise não se viabiliza sem dificuldades e pode-se dizer que talvez não se viabilize completamente — "é difícil submeter o comportamento à análise". Apesar de estabelecer uma unidade e tratá-la como se

fosse possível falar em interação de reflexo apenas como a combinação de efeitos separados, esta separação de efeitos parece não ocorrer, uma vez que afirma que "uma operação não é única em seus efeitos" (1938/1966, p. 24). Skinner, ao discutir a indução, aponta que o isolamento da unidade para o trabalho experimental não é total. Ela se mantém relacionada com o resto do organismo e uma operação que é realizada sobre um reflexo afeta outros. Apesar dessas dificuldades, Skinner decide trabalhar experimentalmente com a unidade isolada.

Seu suposto atomizador traz limites por, no mínimo, postergar a investigação de processos complexos que ocorrem com o comportamento ou minimizar sua importância. A simplificação que este processo atomizador traz pode estar impedindo que os dados evidenciem que o todo não possa ser construído de suas partes, na medida em que não é a interação que é investigada, mas os processos isolados. Investigando-se só processos isolados é mais fácil mostrar que uma explicação em tais termos está correta.

No decorrer deste período 1931–1938, houve um afastamento gradual dos princípios que nortearam suas propostas de 1931. Skinner abandonou a suposição de que a relação do conhecimento com o real é uma questão sem significado. Em 1935, afirma que os procedimentos analíticos que propõem como os orientadores de sua ciência devem respeitar as fraturas naturais em que o ambiente e o comportamento se quebram (1935/1972, p. 458). Tais afirmações diferenciam-se das visões de Bridgman e Mach. Para Skinner, o processo de conhecimento não seria fruto da imposição do sujeito, nem representação de uma realidade, mas sim fruto de uma relação entre uma realidade que existe independentemente do sujeito que conhece e um sujeito ativo que opera sobre ela a partir dos limites e possibilidades dos seus procedimentos de investigação.

Neste período, mais especificamente em 1937, Skinner propõe uma nova espécie de comportamento — o operante — que irá romper com a noção de determinação que implica identificar para qualquer ação um estímulo que a provocou. O organismo "age" sobre o ambiente sem que se identifique um estímulo eliciador. E esta operação "produz" conseqüências para o próprio organismo, ou seja, ele "produz o reforçamento", o organismo "seleciona" reflexos que são importantes e "descarta" os não-importantes. Tais características não implicam a negação de determinação ou a impossibilidade de abordá-la numa ciência descritiva.

Com o operante, uma nova espécie de comportamento é proposta e a previsão se dará por novas vias. A relação não é com o estímulo eliciador, mas o comportamento é entendido por relações estabelecidas previamente entre a resposta e o estímulo reforçador que a segue. A resposta não é, como no respondente, "resultado de algo prévio que é feito ao organismo" (1938/1966, p. 22), independentemente do que o organismo faz. Com o conceito de operante, Skinner propõe que este tipo de comportamento, apesar de ser espontâneo, agente, produtor e variável, é submissível à lei e à previsão e, portanto, pode ser estudado pela ciência.

Resta analisar como, ao incorporar a noção de espontaneidade e ação em função de efeitos, que coloca o organismo como produtor, não insere sua explicação no modelo finalista e mantém sua proposta de fazer da análise do comportamento uma ciência, uma proposta que incorpora a compreensão da especificidade da ação humana sem que seja necessário sair dos domínios da ciência, o que discutirei brevemente.

Pode-se afirmar que a possibilidade de o operante ter sido proposto por Skinner dentro de um modelo científico está relacionada com a adoção da idéia machiana de explicação como descrição de relações funcionais entre eventos, que substitui, como vimos, a noção de causalidade mecânica. A adoção desta noção de causalidade foi condição necessária para que Skinner pudesse propor a forma de causalidade presente no operante. A esta noção de causalidade pode ser relacionada a recusa a uma substância material e a um meio propagador dos efeitos do estímulo até a reposta. Foi a noção de relação funcional que tornou possível a inversão da relação da resposta com o estímulo reforçador presente no conceito de operante. Permitiu, também, compreender processos em que existem múltiplas variáveis integrando-se ou inter-relacionando-se. Isso parece possibilitar que o comportamento não seja explicado como mero produto passivo do ambiente, mas seja visto como um processo de relações recíprocas, em que o homem é produtor do meio que o determina.

A nova forma de explicação, como se evidenciará em textos futuros, está fundada na noção de evolução por seleção natural. Apesar de o pensamento de Mach estar relacionado às noções da teoria da evolução por seleção natural, Skinner inicialmente não destaca este traço de seu pensamento. Nenhuma referência à seleção natural é feita por Skinner até que o operante seja proposto. Só a partir da proposição do conceito de operante é que referências a esta teoria começam a ocorrer no trabalho de Skinner. Mas tais referências são poucas e não completamente explícitas. Pode-se dizer que, neste momento, só aparecem indícios do que será discutido como marcas do próximo momento de análise — a relação do conceito com a teoria da evolução por seleção natural. O modelo que predominantemente guia as afirmações de Skinner, neste momento, é o físico-químico, que lhe permite descrição dos movimentos reais dos organismos e a previsão do que o organismo fará futuramente (1938/1966, p. 440). Mas a Física a que Skinner se refere não é a newtoniana, e sim um modelo físico gestado a partir da oposição ao mecanicismo newtoniano. Segundo Skinner, a especificidade de seu objeto afasta-o do modelo mecanicista.

"A ciência do comportamento não pode simplesmente copiar a geometria ou a mecânica newtoniana, porque seus problemas não são necessariamente da mesma espécie" (1938/1966, p. 437).

Em síntese, pode-se dizer que, 1931 a 1938 foi um período em que, no processo de estabelecimento de seu sistema de comportamento, Skinner gradativamente se afasta de supostos mecânicos. Inicialmente, separando-se da suposição de processos intermediários entre o estímulo e a resposta, para a propagação de efeitos causais. A seguir, deixando de lado a suposição de que o organismo se comporta apenas em função da provocação do meio. Apesar de o afastamento de supostos mecanicistas não ter sido até este momento completo, pode-se dizer que Skinner, já desde muito cedo, em sua obra, não apresenta noções que a ele são atribuídas e pela quais ele é criticado. Muitas das críticas ao pensamento de Skinner que o apontam como mecanicista, como redutor do homem a um ser autômato, como elaborador de uma psicologia estímulo-resposta, desconsideram que as origens de seu pensamento e o desenvolvimento inicial de seu sistema se relacionam a propostas que visam se afastar de supostos mecanicistas, que surgem já nos primeiros artigos de sua obra, e desconsideram a proposição do conceito de operante que o afasta, já em 1937, da psicologia estímulo-resposta e que enfatiza uma espécie de fazer do organismo que produz o meio que o determina.

2. 1980–1990: a influência da metodologia proposta pelas ciências biológicas

O foco de interesse no fazer do organismo, agora especificamente no fazer humano, se mantém, mas adquire um novo sentido e toma amplas dimensões no decorrer de sua obra, devido ao significado dado a este fazer pelo operante. Há uma ampliação de seu objeto de estudo.

O critério que parece guiar aqui a delimitação do fazer não se refere só a um critério vinculado ao pesquisador, que lhe dê possibilidade de observar, mas se refere à própria relação do comportamento com o mundo e com o outro. Como Skinner afirma:

> ... *"a observação direta, não importa quão prolongada, diz-lhe [ao pesquisador] muito pouco do que está ocorrendo"* (1968/1969, p. 9).

A operação sobre o mundo, que o operante destaca, e o papel do outro nesta relação, ou como parte desta relação, tomam dimensões cada vez mais significativas em sua obra. O comportamento será analisado não só como produto do ambiente, mas principalmente como produto do ambiente social. Em nível humano, esta relação com o outro tem uma especificidade, o comportamento verbal.

Na medida em que o comportamento verbal começa a ser estudado, amplia-se a abrangência deste fazer, de forma a incorporar todos os níveis da ação humana: os eventos privados, a moral, o pensamento, a consciência, a alienação e a própria ciência, que é compreendida como uma forma de comportamento.

Com o comportamento verbal o "homem age indiretamente sobre o meio do qual emergem as conseqüências últimas de seu comportamento. Seu primeiro efeito é sobre os outros homens" (Skinner, 1957/1978, p. 15); ... "o comportamento é modelado e mantido pelas conseqüências mediatas" (...); "um comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas"... (p. 16).

O estudo do comportamento verbal permite propor eventos privados como pertencentes ao seu objeto de estudo, o que afasta Skinner de posturas metodológicas que defendem a necessidade de observação direta como condição de tomar um objeto como passível de ser estudado pela ciência, uma vez que ela permitiria um consenso público. Como afirma em 1945:

> *"O critério não é se as pessoas concordam ou não, mas se o cientista que o usa pode operar com êxito sobre o material" (...) "estar de acordo é muito pouco" (...) "O consenso estará sempre a beira de ser rompido"*... (1945/1984, p. 552).

As determinações do comportamento não são todas diretamente observáveis. Múltiplas dimensões estão envolvidas no que é chamado de determinação ambiental. Essas determinações, no transcorrer de sua obra, vão se ampliando. Skinner propõe a determinação conjugada do ambiente em três níveis: o ambiente da espécie, o ambiente que opera na vida individual e o ambiente social.

Além de haver uma interação destas várias determinações, elas agem no transcorrer da história de,cada um, transformando-se. Portanto, uma observação direta do

comportamento não fornece todos os elementos necessários à compreensão, uma vez que ela não evidenciaria, de forma completa, os reais determinantes do comportamento.

Este novo significado dado ao fazer se vincula às influências das ciências biológicas, especificamente a teoria da evolução por seleção natural, que trazem para o comportamento um novo conjunto de pressupostos. As referências aos supostos da teoria da evolução por seleção natural começam a aparecer a partir da distinção entre reflexos respondentes e operantes. A vinculação com a seleção natural vai ficando cada vez mais explícita e abrangente. Se de início Skinner busca na seleção natural os princípios que orientam sua concepção de objeto, gradualmente estes princípios se estendem à própria noção de causalidade.

No que se refere ao seu objeto de estudo, o paralelo com os princípios da seleção natural é proposto pelo próprio Skinner. Não só o reflexo tem papel de sobrevivência para o organismo, mas também o operante.

> *"Vimos que em certo aspecto o reforço operante se assemelha à seleção natural da teoria da evolução. Assim como as características genéticas que surgem como mutações são selecionadas ou rejeitadas por suas conseqüências, também novas formas de comportamento são selecionadas ou rejeitadas pelo reforço". (Skinner, 1953/1976, p. 241).*

Vou fazer uma pequena síntese dos princípios propostos por Darwin para compreensão das espécies que estão norteando sua visão de objeto e de causalidade.

Darwin (1809–1882) explica as espécies atuais e sua adaptação ao meio em que vivem através do mecanismo da seleção natural. As espécies não se criam independentemente umas das outras. A Origem das Espécies (1859) refere-se à transformação de uma espécie em outra. Essas espécies teriam evoluído por um processo de seleção no interior de uma variação biológica abundante. O número de descendentes é muito grande em relação aos que os geram, apesar de cada espécie manter um número estável de indivíduos. A competição das espécies umas com as outras submete os descendentes que possuem diferentes condições de sobrevivência, sob dadas condições ambientais, a um processo de seleção natural. A diversidade e variação orgânicas nos seres de uma espécie são aspectos marcantes da mudança evolucionária. Segundo Darwin, a seleção é um processo em que há "preservação de variações favoráveis e rejeição de variações prejudiciais". Esse processo faz com que os seres mais aptos — aqueles que em determinado meio agiram mais eficazmente para alimentar-se ou defender-se do inimigo — sobrevivam, adaptem-se ao meio, tendo assim melhor possibilidade de reproduzir-se. A sobrevivência é a do mais apto para um meio particular. Os seres que sofrem mutações orgânicas vantajosas têm mais chance de sobreviver e, pela hereditariedade, deixar para seus descendentes os caracteres acidentalmente adquiridos.

Algumas características decorrem desta forma de ver as espécies:

• não podemos supô-las imutáveis, ela só podem ser entendidas como produto de um processo constante de transformação gradual de uma forma a outra, um processo de que resultou a forma atual, mas que será substituído por outras formas futuras;

• estas modificações se operam de forma variada dentro da espécie, sendo a diversidade condição fundamental para que uma espécie sobreviva, pois, se suas características fos-

sem homogêneas, uma transformação ambiental poderia extinguir todos os seus membros. Assim, aqueles que agem sobre o mundo de forma mais efetiva, mais adequada ao mundo transformado, sobrevivem;

• a ação que garante a sobrevivência ocorre de forma casual, ela é selecionada a partir de sua utilidade, de sua eficiência sobre o mundo;

• o organismo não pode ser entendido isoladamente, mas em sua relação com o ambiente em que vive, do qual fazem parte os outros membros da espécie e as outras espécies.

São estes princípios que passam a operar na forma que Skinner concebe seu objeto de estudo, o comportamento. O homem que se comporta — que é o seu interesse fundamental — é um ser em processo, em constante transformação. Nenhuma noção de imutabilidade pode orientar sua compreensão. Sua ação se origina a partir da relação com o ambiente em que ele vive e com o outro. E é fundamental que, desta relação, sejam gestadas formas variadas de ação. Devem ser destacadas a multiplicidade, a diversidade e a emergência de variações. A variabilidade é condição fundamental para a existência do homem — um ser suscetível a produzir múltiplas e variáveis formas de ação, um ser criativo, e suscetível a mudanças.

> *"Pela ênfase na ação seletiva das conseqüências" (...) "a análise experimental do comportamento lida com a criação do comportamento, precisamente como Darwin lidou com a criação das espécies"* (Skinner, 1984/1987, p. 123).

Portanto, diferentemente de algumas características que lhe são atribuídas por alguns críticos, Skinner valoriza, na compreensão de seu objeto, a multiplicidade de características, a variabilidade, a diferença e a transformação.

> *"Tanto na seleção natural como no condicionamento operante, o aparecimento de 'mutações' é essencial"* (1974, p. 247).

Numa visão assim processual, o homem não pode ser entendido fora de sua história. E sua história não pode ser entendida isoladamente. Ela está inserida, é produto da história de sua espécie e de sua cultura, cultura que, ao mesmo tempo, o próprio homem cria. É a história passada que determina sua vida atual.

> ... *"o comportamento é evanescente. Aquilo que os homens fazem e dizem são coisas momentâneas. Nada resta depois de uma resposta realizada, exceto o organismo respondente. O próprio comportamento transformou-se em história"* (1966/1969, p. 86).

Estas inigualáveis histórias de vida produzem indivíduos muitos variados, únicos, mas ao mesmo tempo múltiplos, uma multiplicidade que constitui sua identidade.

> *"Você é um membro da espécie humana, absolutamente único geneticamente, a menos que tenha um gêmeo idêntico. Você também tem uma história pessoal que é absolutamente única. Sua identidade depende da coerência desta história. Mais de uma história de vida conduz a múltiplos eus, nenhum dos quais pode ser dito o real eu" (1981/1987, p. 136).*

As características expostas são válidas para o organismo, para o indivíduo, para

a cultura e também — deve-se destacar — para um produto fundamental, que é o conhecimento. Referindo-se às várias ciências do comportamento, Skinner afirma:

> *"Talvez esta diversidade seja salutar: diferentes abordagens poderiam ser encaradas como mutações, das quais uma ciência do comportamento verdadeiramente eficaz será selecionada" (1974, p. 274).*

Em síntese, entender o comportamento implica entendê-lo a partir de uma tríplice determinação ambiental indissociável: a espécie, a vida do indivíduo e a cultura. Esta forma de conceber o comportamento é bastante diferente do princípio molecular que Skinner afirma nortear sua ciência em 1938. Qualquer procedimento de fragmentação e isolamento e qualquer suposição de que a compreensão do comportamento ocorre inteiramente a partir de sua manifestação, da simples observação direta, não permitiria entender dimensões tão complexas e múltiplas que o comportamento agora assume.

Não é só a forma como concebe seu objeto de estudo que se altera com os princípios da seleção natural. A influência destes princípios se estenderá para a noção de causalidade. Em 1961, ao discutir o comportamento criativo, Skinner apresenta a seleção por conseqüência como um novo tipo de causalidade, proposta por Darwin.

> *"A seleção é um tipo especial de causalidade, muito menos visível que a causalidade empurra-puxa da Física do século XIX, e a descoberta de Darwin pode ter aparecido muito tarde na história do pensamento humano por esta razão" (1961/1972, p. 353).*

Apesar de podermos dizer que a seleção por conseqüência implica uma relação funcional, como Mach propunha, ela não pode ser reduzida à relação funcional. A seleção opera por seus efeitos. O comportamento é selecionado porque ele permitiu a sobrevivência. Mas ...a sobrevivência é apenas uma das formas de conseqüência seletiva" (1988b/1989, p. 114). Skinner estende esta noção à compreensão do operante e da cultura.

Esta forma de causalidade que explica uma ação que leva à sobrevivência exclui qualquer suposição de que o comportamento possa ocorrer a partir de um projeto futuro, elaborado por uma mente criadora. Só conseqüências passadas figuram na seleção.

Antes de Darwin, segundo Skinner, o propósito de algum fator humano parecia estar ligado a um planejamento prévio voltado para o futuro. A teoria da seleção natural moveu o significado para o passado (1973b/1978, p. 19). Os acontecimentos futuros não têm lugar na análise causal (1957/1978, p. 179). São as conseqüências ocorridas no passado que determinam a probabilidade de ocorrência do comportamento em uma situação futura semelhante. Não porque estas conseqüências são acumuladas ou memorizadas pelo homem ou organismo para que, em uma situação futura, sejam recuperadas e orientem uma ação planejada que possa gerar maior adaptação. Mas porque as ocorrências passadas modificam o organismo, alteram sua forma de se relacionar com o mundo.

Skinner, com esta noção de causalidade, combate a noção de um agente iniciador que orientou a mecânica clássica e também orientou concepções mentalistas de uma mente criadora. O homem não é visto segundo o modelo mecânico que necessita de um criador, nem que seja ele mesmo o criador. Para ele, o ambiente é o agente causal, não os agentes internos, as causas se situam fora do indivíduo. Segundo Skinner, "A autonomia

é o não causado, e o não causado é milagre e o milagre é Deus. Pela segunda vez, em pouco mais de um século, uma teoria da seleção por conseqüência está ameaçando uma fé tradicional em uma mente criadora" (1961/1969, 354).

Pode-se dizer que, com tal postura, Skinner combate a metafísica de um agente iniciador, como Darwin teve que combater a metafísica de um agente criador. Pode-se dizer que com esta noção de causalidade Skinner completa seu afastamento ou combate ao mecanicismo e às concepções metafísicas que o acompanham.

Tendo discutido a forma como Skinner concebe seu objeto e a noção de causalidade, cabe ainda — em uma análise das bases filosóficas — discutir sua visão de ciência.

A ciência é uma forma de comportamento que deve ser entendida como qualquer comportamento — é construída a partir de determinações ambientais e deve ser avaliada e selecionada pela sua efetividade. É uma forma de comportamento verbal e, como tal, origina-se do reforço social da comunidade científica. A comunidade científica desenvolveu um conjunto de técnicas para gerar comportamento eficaz, enfatizando suas conseqüências práticas.

> *"A ciência é uma análise dos sistemas de reforçamento encontrados na natureza, preocupa-se em facilitar o comportamento que é reforçado por eles" (1966/1969, p. 143).*

Sendo gerado por uma comunidade que apresenta práticas específicas e situadas, a ciência não pode ser suposta neutra. Ela não está mais próxima do que "realmente existe" do que qualquer outra prática cultural.

> *"É um engano (...) dizer que o mundo descrito pela ciência está de um modo ou de outro mais próximo daquilo 'que realmente existe', mas é também um engano dizer que a experiência do artista, compositor ou poeta está mais próxima daquilo 'que realmente existe'. Todo comportamento é determinado, direta ou indiretamente, pelas conseqüências, e o comportamento de ambos cientistas e não cientistas são modelados pelo que realmente existe mas de modos diferentes" (1974, pp.140-141).*

A ciência é gerada pelo que existe, mas não é reflexo do que existe. O conhecimento não é visto como algo que representa o mundo.

> *"Não faz parte de uma tal investigação tentar traçar o mundo real no organismo e observar ele tornar-se uma cópia" (Skinner, 1963/1969, p. 249).*

> ... *"o conhecimento não é uma percepção elaborada do mundo externo na mente do cientista, mas, ao contrário, o que os cientistas fazem a respeito do mundo" (Skinner, 1963/1969, p. 254).*

O homem não possui conhecimento, ele se comporta por se expor a uma complexa e sutil história ambiental e genética (1976/1978, p. 125).

Com esta noção de ciência, Skinner afasta-se dos empiristas, para quem o conhecimento se constituía a partir de sensações que geravam idéias, que se associavam para formar o pensamento. Para eles, o conhecimento era, em última instância, representação das coisas. As idéias que formavam na mente eram determinadas pelo ambiente. E a mente era uma *tábula rasa* na qual as experiências iam deixando suas marcas.

Para Skinner, a percepção não é controlada apenas pelo momento atual ou o estímulo presente, ela é fruto de uma história de reforçamento (1985/1987, p. 95), depende da emoção da motivação do condicionamento. O homem não é uma *tábula rasa*, e conhecer é muito mais que responder a estímulos. Nossa percepção do mundo é nosso comportamento com relação a ele, e não pode ser confundida com o mundo propriamente dito (1953/1976, p. 86).

Pode-se dizer que o empírico é importante para Skinner, mas isto não o insere nas concepções empiristas do conhecimento. Não só porque ele se diferencia na forma como explica a percepção, mas também porque o conhecimento não pode ser compreendido como representação do mundo, como supõem os empiristas, e sim como uma forma de ação sobre o mundo. Uma forma de ação que, segundo Skinner, é fundamental, pois ela daria condições para o indivíduo agir com maior eficácia sobre o mundo. E à ciência, por suas características, Skinner atribui uma função fundamental, nas sociedades atuais.

O conhecimento fornecido pela ciência permite compreender as contingências que operam nas práticas atuais e planejar formas de transformação. A ciência atuaria sobre a falha do terceiro nível de determinação do comportamento — a cultura. Uma cultura prepara seus membros para uma cultura semelhante àquela em que se desenvolveu. É necessário gerar um novo conjunto de práticas sociais que contribuam para a sobrevivência do grupo. Em seus últimos textos, com freqüência Skinner aponta os limites das práticas culturais das sociedades contemporâneas, práticas que favorecem o ter mais do que o fazer, práticas alienantes, práticas de controle exercidas pelas instâncias de poder geralmente punitivas e voltadas para a manutenção deste poder, não para a garantia de sobrevivência do grupo e da espécie.

Para Skinner, os cientistas, que estariam sob o controle de práticas efetivas, teriam condições de planejar práticas culturais alternativas, que tivessem como critério a sobrevivência. E aqui se coloca a questão da previsão e do controle com novo significado. A ciência, na medida em que pode planejar novas práticas sociais, ... "acelera 'a prática de alterar a prática'" (Skinner, 1953/1976, p. 243). Quando planejamos uma cultura estamos gerando "mutações" (1953/1976, p. 243) e é pela eficácia dessas mudanças que a ciência será avaliada.

Como afirma Skinner, "se queremos que a espécie sobreviva, é o mundo que fizemos que temos que mudar" (1987b/1989, p. 70). Um mundo que, tendo sido produzido, existe independentemente de nós e nos contém. Sobre ele, poetas e cientistas, com suas diversas maneiras de agir, devem criar condições para um novo mundo, produzindo variações. Mas estas alternativas planejadas se colocam entre as práticas culturais para serem selecionadas, caso o planejamento seja efetivo. O controle deve gerar variação e favorecer a criação e gerar, se houver, a própria liberdade:

"Se há liberdade, ela poderá ser encontrada na casualidade da variação. Se

novas formas de comportamento são criadas, elas o são pela seleção. As falhas na variação e seleção são problemas fascinantes. Nós devemos nos adaptar a novas situações, resolver conflitos, encontrar soluções rapidamente." (...)

"As coisa interessantes da vida vêm do capricho da variação e seleção na construção da máquina <o corpo que se comporta>" (Skinner, 1990, p. 1208).

Se retomarmos o sentido que as propostas de observação, de combate à suposição metafísica de um agente iniciador, de controle e de determinação que se apresentam em textos marcados por uma vinculação com as ciências biológicas, e se retomarmos a forma como Skinner concebe seu objeto – múltiplo, processual, variável – e sua ciência; e a partir desta retomada formos buscar quem na filosofia da ciência pensa assim, não encontraremos nada mais distante que o positivismo, especialmente o positivismo de Comte, para quem qualquer idéia de transformação é uma anomalia a ser evitada. Segundo essa análise, o pensamento de Skinner se afasta dos idealistas, se afasta do empirismo e do positivismo. Incorpora influências de Darwin, mas não se limita a elas, estendendo a amplas dimensões um princípio causal que dela retira.

Talvez Skinner esteja criando algo novo, esteja produzindo uma mutação.

Bibliografia

BRIDGMAN, Percy W. (1927) *The Logic of Modern Physics.* New York: The Macmillan Company, 1951.

COMTE, A. (1844) *Discurso sobre o espírito positivo.* São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

HEISENBERG, Werner. *Física e Filosofia.* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1897.

MACH, E. (1883) *Desarrollo Histórico-Crítico de la Mecánica.* Buenos Aires: Escapa-Calpe Argentina S.A., 1949.

________(1885) *The Analysis of Sensations.* New York: Dover D. Publications Inc., 1959.

SKINNER, B.F. (1931) The concept of reflex in the description of behavior. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972.

________(1935) The generic nature of the concepts of stimulus and response. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972.

________(1937) Two types of conditioned reflex: a reply to Konorski and Miller. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972.

________(1938) *Behavior of Organism.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

________(1945) The operational analysis of psychological terms. *The Behavioral and Brain Sciences.* 1984, *7*: 547-581.

________(1953) *Ciência do Comportamento* Humano. São Paulo: Edart /EDUSP, 1976.

________(1957) *Comportamento Verbal.* São Paulo: EDUSP / CULTRIX, 1978.

________(1961) A lecture on "having" a poem. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts Inc.,1972.

(1963) Operant behavior. In: *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis.* New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1969.

________(1966) An operant analysis of problem solving. In: *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis.* New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1969.

________(1968) The role of the environment. In: *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis.* New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1969.

________(1973a) The steep and thorny way to a science of behavior. In: *Reflections on Behaviorism and society.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978.

________(173b) Are we free to have a future. In: *Reflections on Behaviorism and society.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978.

________(1974) *About Behaviorism.* New York: Vintage Books.

________(1976) The experimental analysis of behavior (a history) In: *Reflections on Behaviorism and Society.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978.

________(1981) How to discover what you have to say: a talk to student. In: *Upon further reflection.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987.

________(1984) The shame of american education. In: *Upon further reflection.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987.

________(1985) Cognitive science and behaviorism. In: *Upon further reflection.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987.

________(1988a) The Behavior of Organism at fifty. In: *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Ohio: Merrill Publishing Company, 1989.

________(1988b) A new preface to Beyond Freedom and Dignity. In: *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Ohio: Merrill Publishing Company, 1989.

________(1990) Can psychology be a science of mind? *American Psychologist, 45*(11): 1206-1210.

Capítulo 6

Com o que o Behaviorismo Radical trabalha[1]

Maria Amélia Matos[2]

USP

O título deste capítulo pode criar uma expectativa de que ele trate dos métodos e estratégias com que a análise experimental do comportamento é feita. Para quem tiver essa expectativa eu recomendo a obra canônica do Prof. Murray Sidman *Tactics of Scientific Research*, e para aqueles mais interessados em pesquisa aplicada eu recomendaria a obra de Johnston e Pennypacker, *Strategies and Tactics of Human Behavioral Research*.

Aceitei escrevê-lo porque realmente a questão da definição (definição como questão de escolha) de um assunto para estudo é fundamental na elaboração de uma ciência. Somente após responder a esta questão, pode o cientista passar para as questões seguintes, que dão início a seu programa de trabalho propriamente dito: "Dada a natureza de meu objeto de estudo, quais as variáveis de interesse?", e "Com que métodos de investigação devo estudar essas variáveis?".

---

[1] Versão modificada de conferência apresentada no III Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Campinas, outubro de 1994.

[2] Pesquisadora do CNPq.

A Psicologia não possui uma unidade conceitual (e, conseqüentemente, não possui também uma unidade metodológica), não porque os psicólogos sejam neuróticos, competitivos ou inseguros, mas porque basicamente ainda não chegaram a um consenso sobre qual seja seu objeto de estudo (ou seja, não é uma questão de personalidade, e sim de comportamento). Se esta minha fala ajudar a clarificar, para os estudantes aqui presentes, qual é a escolha do Behaviorismo Radical no que diz respeito a um objeto legítimo e viável de estudo, me dou por satisfeita. Só temo que esteja repetindo muito do que foi dito na Mesa Redonda de ontem sobre "contingências", porque, ao final das contas, o behaviorista radical não trabalha propriamente com o comportamento, ele estuda e trabalha com contingências comportamentais, isto é, com o comportar-se dentro de contextos.

Vejamos qual a definição de comportamento para o behaviorista radical.

***

Em sua obra clássica publicada em 1938, *The Behavior of Organisms*, Skinner, sob o subtítulo "Uma definição de Comportamento", diz: "*Comportamento é apenas parte da atividade total de um organismo* ..., e prossegue distinguindo comportamento de outras atividades do organismo, "... *é aquilo que um organismo está* ***fazendo***" (grifo dele) ... *é aquela parte do funcionamento de um organismo envolvido em agir sobre, ou em interação com o mundo externo.*" E finaliza, "*Por comportamento, então, eu me refiro simplesmente ao movimento de um organismo, ou de suas partes, num quadro de referência fornecido pelo organismo ele próprio, ou por vários objetos ou campos de força externos. É conveniente falar disto como a ação do organismo sobre o mundo externo, e é freqüentemente desejável lidar com um efeito mais do que com o movimento em si mesmo* ..." (B.F.Skinner, *The Behavior of Organisms*, 1938, p. 6).

Vamos analisar essa citação mais abaixo, comentando-a passo a passo (nessa análise, algumas palavras ou trechos estarão grifados. Os sublinhados são meus, os grifos em negrito são do próprio Skinner).

Uma definição de comportamento

"Comportamento é apenas parte da atividade total de um organismo ..."

"Comportamento é aquilo que um organismo está **fazendo**..."

"Comportamento é aquela parte do funcionamento de um organismo envolvido em agir sobre, ou em interação com o mundo externo."

"Por comportamento, então, eu me refiro simplesmente ao movimento de um organismo, ou de suas partes, num quadro de referência fornecido pelo organismo ele próprio, ou por vários objetos ou campos de força externos. É conveniente falar disto como a ação do organismo sobre o mundo externo, e é freqüentemente desejável lidar com um efeito mais do que com o movimento em si mesmo..."

(SKINNER, B.F. *The Behavior of Organisms*, 1938, p. 6).

... é ... parte da **atividade total de um organismo**...

... é ... parte do **funcionamento do organismo** ...

Comportar-se é uma função biológica do organismo, como respirar, digerir, crescer. É parte do funcionamento deste organismo, constitui parte do seu estar vivo. Mas é uma função a ser distinguida das demais funções, pois é

... é ... aquilo que um organismo está **fazendo (doing)** ...

... é... parte da **atividade total** ...

... se refere ao **movimento** de um organismo ...

O negrito da palavra "*fazendo*" é do próprio Skinner, para enfatizar que comportamento é ação.

... é ... parte do funcionamento de um organismo envolvido **em agir sobre**, ou **em interação** com o mundo externo.

Ou seja, é o desempenho do organismo no seu processo de ajustamento/adaptação ao ambiente. Retomaremos este ponto mais além, por ora, apenas dois comentários.

Primeiro:

A expressão "*agir sobre o ambiente*", a meu ver, é fruto do contexto histórico da época. Skinner possivelmente estava querendo enfatizar sua posição como um psicólogo R-S em oposição à posição S-R então vigente. Logo a seguir, contudo, completa e esclarece sua colocação inicial, "*ou em interação com o mundo externo*". A primeira colocação é inadequada porque unilateral, não dá conta dos efeitos recíprocos do ambiente sobre o organismo. Na verdade o que caracteriza o comportamento, sobretudo o comportamento operante particularmente de interesse para Skinner, é a sensibilidade desse comportamento aos efeitos que produz no ambiente.

Segundo:

A expressão "*mundo externo*" não se refere ao que reside fora da pele do organismo, e sim (por necessidade conceitual de uma postura analítica), ao que não é a própria ação. Para o behaviorista radical "ambiente" é o conjunto de condições ou circunstâncias que afetam o comportar-se, não importando se estas condições estão dentro ou fora da pele (Smith, 1983). É importante entender que, para Skinner, o ambiente é externo à ação, não ao organismo. É exatamente para evitar essas ambigüidades que Lee (1988),propõe a substituição da expressão "ambiente" por "**contexto**".

... me refiro ... ao movimento de um organismo, ou de suas partes, num **quadro de referência fornecido pelo organismo ele próprio, ou por vários objetos ou campos de força externos.**

A palavra "*movimento*" aqui usada, e que poderia levar a pensar-se em Skinner como um psicólogo do **muscle-twitch** (contração muscular), não deve assustar ninguém, primeiro pela expressão que se segue, "*num quadro de referência*", e segundo, pela maneira especial com que a palavra é usada.

A expressão "*movimento num quadro de referência*" não se refere a uma proposta de análise topográfica, e sim funcional. A ação-comportamento deve ser entendida num *contexto fornecido:*

(a) pelo "*organismo ele próprio*", isto é, pelo repertório comportamental do indivíduo, aí incluindo-se sua história passada, e

(b) por "*objetos ou campos de força*", isto é, pelo ambiente aqui e agora. Skinner não elabora qual o uso que dá à expressão "*campos de força*", mas dada sua convivência, na época, com Kantor, na Universidade de Indiana onde eram colegas de departamento, provavelmente ele está aí incluindo outros organismos e outros eventos comportamentais.

Além de mudanças de postura, ou de posição do corpo, ou de suas partes, que é o uso mais comum da palavra "movimento", este termo também é usado quando alguém se refere a uma **série de atividades organizadas em relação a um objetivo**, isto é, a atividades funcionais para um determinado fim, e portanto, para um efeito. De fato, os movimentos que constituem um comportamento de um organismo são movimentos organizados para um fim, estruturados para um efeito.

... é ... desejável lidar com um **efeito** mais do que com o movimento em si mesmo...

Voltaremos mais tarde a essa sugestão de **finalidade**, como elemento definidor de "ação como comportamento". Por ora, é importante chamar a atenção para a posição de que comportamento como interação, como ajustamento ou adaptação, não é um dado *de observação, e sim uma inferência feita pelo cientista.* Isso explica porque para Skinner, *assim como para Wittgenstein, é extremamente importante estudar o próprio comportamento do cientista enquanto constrói sua ciência.*

1. A questão da interação

Uma questão que os alunos freqüentemente me colocam é: "Mas, afinal, a interação *é entre comportamento e ambiente ou entre organismo e ambiente?*"

Keller e Schoenfeld, em seu clássico ***Princípios de Psicologia*** (1950/1966), colocam como objeto da Psicologia o estudo do comportamento "*em suas relações com o ambiente*" ("**behavior in its relation to environment**", página 3), e elaboram afirmando que "*o comportamento sozinho, dificilmente poderia ser considerado como um objeto de estudo para uma ciência*" (idem, página 3). Assim, ao mesmo tempo que reconhecem que o comportamento não pode ser estudado isoladamente, e que portanto o objeto de estudo da Psicologia deve ser a interação, afirmam, não obstante, que existe comportamento e existe interação.

Contraste-se essa afirmação com a anterior, de Skinner, "**behavior is that part of the functioning of an organism which is engaged in acting upon or having commerce with the outside world**". Comportamento é uma maneira de funcionar do organismo, uma maneira interativa de ser. Comportamento é interação, comportamento não "mantém" uma relação de interação. E essa interação é entre Organismo e Ambiente.

Contudo, como na verdade os organismos vivos estão em constante processo de adaptação e interação com seu ambiente, falar em comportamento dos organismos é um pleonasmo. Só o aceitamos porque permite distinguir a Psicologia de outras ciências, as quais estudam o comportamento de coisas como átomos, substâncias químicas, células, vigas de aço, bolsa de valores, etc. Assim, podemos encontrar na literatura autores que usam indiferentemente ou a expressão "interação comportamento-ambiente" ou a expressão "interação organismo-ambiente", referindo-se quer a comportamento, quer a esse organismo que não pode ser outra coisa senão um "organismo comportante".

Apenas para completar a questão da especificidade do termo "comportamento", tal como o psicólogo o usa, um adendo: o organismo não é inerte nem estável, seu processo de adaptação é contínuo, e portanto sua interação nunca é constante e, apenas em termos conceituais, é reproduzível. As mudanças no organismo, decorrentes desses contatos com o ambiente, raramente são, em termos de energia, iguais às mudanças de energia que ocorrem no ambiente. Células e órgãos também estão em processo contínuo de interação. A diferença é que essa interação se dá num nível de trocas de substâncias e matérias, trocas essas que resultam em transformações e incorporações, principalmente estruturais. O comportamento, objeto de estudo da Psicologia (ou pelo menos do analista de comportamento), pode incluir troca de energia e substâncias, mas as transformações de interesse não são estruturais, e sim de **modos de funcionamento**. Em Fisiologia, quando mudanças funcionais ocorrem, em geral, são decorrentes de transformações estruturais. As trocas que interessam ao psicólogo são trocas de eventos, são trocas de ocorrências (não de coisas), são trocas no campo histórico. Em outras palavras (embora talvez menos precisas), as trocas comportamentais são mais variáveis, em termos da diversidade dos fenômenos de interesse; elas podem se modificar com a repetição; ao serem incorporadas ao repertório do organismo, alteram futuros modos de interação; e, principalmente, essas trocas ou ajustamentos podem ocorrer a grande distância, espacial e temporal, dos eventos e objetos com os quais se relacionam.

2. A questão da objetividade do comportamento e de sua finalidade

Dissemos acima que o fenômeno que o cientista/filósofo comportamental estuda/pondera são classes de eventos. Como um **evento**, o comportamento não tem uma dimensão espacial, não se localiza no tempo **e** no espaço, é um fenômeno apenas histórico. Como **classe**, é uma construção teórica. Considerando que descrições de classes de eventos comportamentais são afirmativas sobre populações de organismos e sobre classes de ações, conclui-se que essas descrições não dizem coisa alguma sobre um indivíduo específico ou suas ações particulares. Explicando através de um exemplo:

Quando minha vizinha, que trabalha fora, diz que "não sabe mais o que fazer, porque sempre que a empregada leva seu filho ao supermercado, este chora que quer doce e ela acaba comprando um bocado de porcaria", e pede minha ajuda, eu só posso responder a ela em termos genéricos e abstratos. "Que crianças em geral choram", "Que pessoas dão doces para acabar com o choro e/ou com o embaraço que ele causa em público", "Que a relação de autoridade dela para com a empregada provavelmente permeia a relação do filho dela com a empregada", etc. Ou seja, falo do papel do reforçamento, das variáveis que controlam o comportamento de esquiva, da importância de estabelecer contingências, etc. Contudo, para dar uma solução ao problema específico de D. Maria, minha vizinha, eu preciso identificar os parâmetros específicos das variáveis que atuam no problema de D. Maria. Preciso observar o Joãozinho, a D. Maria, e a de sua empregada, *em diferentes contextos, e inserir essas observações em minhas classes conceituais.* O "choro-do-Joãozinho-no-supermercado-pedindo-doces" é um evento particular e concreto, que deve ser observado particular e concretamente (por isso é que se diz que a resposta é uma unidade de análise empírica, e é também por isso que ela é freqüentemente equacionada com movimentos do corpo). O problema é que eu não posso fazer coisa alguma com essas observações concretas e particulares, se eu não as conceituar! Elas nao me serão úteis a menos que eu consiga equacioná-las a uma classe de eventos teóricos. "Chorar" é essa classe de eventos comportamentais teóricos, e, como tal, "chorar" é uma abstração, "chorar" são os choros particulares conceituados pelo observador.

Atenção! *Isso não tem nada a ver com a natureza molar ou molecular de um evento (Rachlin, 1985). O choro do Joãozinho é um evento molecular, tem começo e fim, é um evento discreto e pontual, que ocupa todo o intervalo entre seu começo e seu fim, e o ocupa sem interrupção. Dizer que uma criança é chorona, já é colocar o fenômeno num nível molar. Isto é, de um fenômeno que se estende no tempo, onde o começo e o fim (especialmente o fim do choro de Joãozinho, como diria a empregada) estão a perder de vista. É um fenômeno que pode sofrer interrupções pela ocorrência de eventos de outras categorias, mas que é recorrente, que é retomável e, freqüentemente, é de fato retomado.*

"Chorar", eu dizia, é uma classe de eventos: posso chorar derramando lágrimas ou com os olhos secos, posso soluçar, gritar, ou ficar muda, etc.; o choro pode ser meu, *de Joãozinho, da empregada ou até de D. Maria. Se "chorar" é analisado dentro de um*

conjunto de circunstâncias, como um evento interativo (isto é, como um movimento adaptativo do organismo), então "chorar" é uma **classe** de comportamentos ou, melhor ainda (e dessa vez sem redundâncias), é um comportamento. É nesse sentido que a medida da freqüência de ocorrência do comportamento é um dado fundamental para o behaviorista radical. É a historicidade do comportamento que dá a esse behaviorista o contexto necessário para identificar as conseqüências do ato e, portanto, para conceituá-lo.

Um outro exemplo que podemos analisar, e que é bastante fácil de acompanhar, é o comportamento de "abrir a porta". O **movimento** de "abrir" é um ato, um gesto, em que o importante é o tipo de movimento ou de movimentos que executo. Porém o "abrir a porta" é um **comportamento**. É uma **classe de eventos** (posso abrir a porta com a mão, com o ombro, dando um chute nela, ou solicitando a ajuda de Ali Babá, etc.). É uma classe de **eventos interativos**(*ocorrem em determinadas circunstâncias como porta destravada*, porta trancada numa situação de emergência, passeio nas Arábias, etc.). É uma classe de eventos interativos e que produzem mudanças nas circunstâncias em que ocorrem. Aliás, para o behaviorista radical, são definidos como classe exatamente pela **natureza da mudança que produzem,** por aquilo que caracteriza o seu término, o seu fim, isto é, a porta aberta. Se executo os assim chamados movimentos de abrir uma porta, mas esta não se abre, isso não é considerado "abrir a porta", é um outro comportamento, talvez "tentar abrir a porta", ou outra coisa. Para classificar um evento, um movimento, como comportamento de "abrir a porta" é preciso o efeito, "porta aberta". Pressionar a barra implica barra deslocada para baixo, embora mais tarde outros efeitos também possam se *agregar a este (falamos em efeitos naturais e arbitrários*; "*barra pressionada*" *é um efeito* natural, "água contingente a barra pressionada" é efeito arbitrário, e como tal, depende de uma história passada, em que pressionar a barra foi seguido de água). Falamos anteriormente efeito ou finalidade da ação. Este efeito é final, no sentido de **último** (isto é, aquilo que encerra ou define o encerramento da ação), não no sentido de fim a ser atingido.

Comportamento pois, é uma classe de eventos/ações definidos pelo seu efeito comum no ambiente. Portanto, por necessidade:

(a) representam interações Organismo-Ambiente;

(b) são categorias funcionais de análise.

Repetindo:

Evento/ação = comportamento é funcionamento do organismo.

Efeito no ambiente = comportamento é interação organismo-ambiente.

Efeito comum = comportamento é uma classe funcional.

"Abrir" é o ato de Ali Babá tal como eu o vejo, tal como me parece como observador externo que sou. Isso pode interessar ao behaviorista metodológico, mas não ao radical.

"Abrir a porta" é o ato de Ali Babá pelo que ele – ato de Ali Babá – realiza, pelo que ele produz.

Para completar: "Pedir que Ali Babá abra a porta" é um ato verbal meu, definido pelo que esse ato produz, a saber, o comportamento de Ali Babá. A finalidade de meu comportamento verbal é o comportamento motor de Ali Babá (finalidade no sentido de "conclusividade"; pois é o comportamento de Ali Babá que completa minha fala tornando-a comportamento. Contudo, o comportamento de Ali Babá não é causa de meu comportamento, não desencadeia minha ação, embora sua presença possa ser um discriminativo para meu agir). Em suma, é o comportamento de Ali Babá que dá contexto ao meu comportamento, e é por isso que se diz que o comportamento verbal é prototípico do comportamento operante.

Para enfatizar que o conceito de comportamento só se completa com referência a seu fim, Lee (1988) (que prefere o termo "ação" ao termo "comportamento"), define comportamento como uma unidade **meio-fim**, isto é, uma unidade **movimento-efeito**. Esta unidade meio-fim é a nossa conhecida contingência **"se ... então ..."**, onde "se", é o movimento e "então", é o efeito. Veja-se a respeito a afirmativa de Skinner de que "*...a interação entre organismo e ambiente* (é) *representada pelo conceito de contingências...*" (*Contingencies of Reinforcement*, 1969, página 97).

É exatamente por isso que se tem dito, meio ironicamente, que a prática do psicólogo operante se restringe à análise do operante, isto é, de relações **"se ... então ..."**. De fato, se "comportamento" é uma categoria funcional de análise, se é um termo teórico, uma concepção do behaviorista radical, "contingência" é a operação empírica equivalente usada pelo analista de comportamento. Acontece que, sendo o organismo o local, o ponto de confluência desses movimentos-e-efeitos, ele também é parte das contingências, e, assim, na verdade (se assumirmos o que tem sido dito acerca de nós), seria melhor completarmos, que **"a prática do analista de comportamento é estudar contingências em seu efeito cumulativo sobre o desempenho dos organismos".**

Bibliografia

JOHNSTON, J. M. & PENNYPACKER, H. S. (1980) *Strategies and Tactics of Human Behavioral Research.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

KELLER, F. S. e SCHOENFELD, W. N. (1950) *Principles of Psychology.* New York: Appleton-Century-Crofts (*traduzido para o português em 1966, EPU/HERDER Editora).*

LEE, V. L. (1988) *Beyond Behaviorism.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

RACHLIN, H. (1985) Pain and behavior. *The Behavioral and Brain Sciences*, 8, pp. 43-83.

SIDMAN, M. (1960) *Tactics of Scientific Research.* New York: Basic Books Inc.

SKINNER, B. F. (1938) *The Behavior of Organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.

___ (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

_______ (1969) *Contingencies of Reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.

SMITH, T. L. (1983) Skinner's environmentalism: the analogy with natural selection. *Behaviorism*, 11, pp. 133-153.

Capítulo 7

O Behaviorismo Metodológico e suas relações com o Mentalismo e o Behaviorismo Radical[1]

Maria Amélia Matos[2]

USP

O Behaviorismo surgiu, no começo deste século, como uma proposta para a Psicologia tomar como seu objeto de estudo o comportamento ele próprio, e não como indicador de alguma outra coisa, ou seja, como indício da existência de um fenômeno que se expressaria através do comportamento. Surgiu como reação às posições, então dominantes, de que a Psicologia deveria estudar a mente ou a consciência dos homens.

Na Idade Média, a Igreja explicava a ação do Homem, o seu comportar-se, pela posse de uma alma. No início deste século, os cientistas o faziam pela existência da *mente*. *As faculdades ou capacidades da alma agiriam como pulsões sobre o homem*, e assim, impulsionando-o à ação, explicariam seu comportamento. Objetos e eventos criariam idéias nas mentes dos homens e essas impressões mentais controlariam suas ações, organizando-as ou gerando-as. Na verdade, ambas são posições essencialmente similares, por dualistas e causais: o homem é concebido como tendo duas naturezas,

[1] Versão modificada de conferência apresentada no II Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Campinas, outubro de 1993.
[2] Pesquisadora do CNPq.

uma divina e uma material, ou uma mental e uma física, e a divina (ou mental, dependendo do século em que situemos nossa análise) determina o modo de ação da material e física.

Contudo, essa é uma posição difícil, conflitante mesmo, porque necessita que se demonstre como essas naturezas contatuam, já que estão em planos diferentes. Note-se, além disso, a circularidade do argumento: ao mesmo tempo em que essa alma, mente ou idéias causavam e explicavam o comportamento, esse comportamento era a única evidência da existência dessa alma e do conteúdo dessa mente.

Aceitando essa posição mentalista, o acesso às idéias ou imagens mentais se faria somente através da introspeção, que seria então revelada através de uma ação, gesto ou, mais freqüentemente, da palavra. Temos aqui um modelo estritamente causal e mecanicista de comportamento humano:

- (a) o indivíduo, passivo, recebe impressões do mundo;
- (b) *estas impressões são estampadas em sua mente constituindo sua consciência*;
- (c) que é, então, a entidade ou agente responsável pelas ações desse indivíduo (em outras versões, a consciência seria o local onde ocorreriam determinados processos que, por sua vez, seriam os responsáveis por essas ações).

Como se vê, os processos cognitivos, tão falados hoje em dia, são, em suas origens, uma forma de Animismo ou Mentalismo. Nosso comportamento seria fomentado em nossa cultura por circunstâncias do dia-a-dia; mas só ocorreria de fato mediante a ação de processos subjacentes de natureza neural, mental, e, por que não, conceitual. A cognição é algo a que não tenho acesso direto, mas que fica evidente no comportamento lingüístico das pessoas, no seu resolver problemas, no seu lembrar, etc. Esquecem-se, os cognitivistas, que "linguagem" é produto de comportamento verbal; que "solução de *problemas" é produto de contingências alternativas, e que "lembrar" é produto de manipu*lações de estímulos discriminativos (Skinner, 1953 e 1974).

O cognitivista recupera o conceito de consciência quando afirma estados disposicionais e/ou motivacionais que poderiam ser modificados de fora (via "instruções" ou "informações") ou de dentro (via decisões, organizações ou até mesmo via "autocontrole"), como produto de reestruturações cognitivas alcançadas por trocas verbais. Em outras palavras, o comportamento verbal do outro é decodificado e reorganizado por mim, seu ouvinte, modificando minha maneira de ver um fenômeno ou avaliar uma pessoa. Esses estados disposicionais, assim modificados, agiriam então afetando e modificando comportamentos expressos de minha parte em relação a esses eventos pessoais. Por outro lado, através de meu relato verbal, versão moderna da introspeção, o outro pode ter acesso a essas decodificações e reestruturações, isto é, acesso às minhas cognições.

De fato, sugestões, crenças, lembranças, disposições são importantes formas de se comportar, são classes de respostas; não eventos mediacionais, não causas do comportamento. Até posso aceitar o termo consciência como uma metáfora, como um conceito equivalente a repertório comportamental. Mas rejeito consciência como *self*, como agente decisor, causador ou mediador do comportamento; e rejeito também mente e consciência como espectadoras do mundo e como representações desse mundo.

Dizíamos que o Behaviorismo surgiu em oposição ao Mentalismo e ao Introspeccionismo, mas, de fato, isso só é verdade na obra de behavioristas clássicos como Watson e Guthrie. Em fins do século passado, a ciência de modo geral começou a colocar uma forte ênfase na obtenção de dados ditos objetivos, em medidas e definições claras, em demonstração e experimentação. Essa influência se fez sentir na Psicologia, no começo deste século, com a proposta de J. B. Watson: "**Por que não fazemos daquilo que podemos observar, o corpo de estudo da Psicologia?**" (é curioso notar que esta proposta é geralmente atribuída a uma obra que se denominaria "O Manifesto Behaviorista", como se este fosse um único documento; na verdade, o Manifesto corresponde a várias publicações, das quais se destacam o artigo de 1913 e o livro de 1924).

A proposta de Watson incluía:

- estudar o comportamento por si mesmo;
- opor-se ao Mentalismo e ignorar fenômenos, como consciência, sentimentos e estados mentais;
- aderir ao evolucionismo biológico e estudar tanto o comportamento humano quanto o animal, considerando este último mais fundamental;
- adotar o determinismo materialístico;
- usar procedimentos objetivos na coleta de dados, rejeitando a introspecção;
- realizar experimentação controlada;
- realizar testes de hipótese, de preferência com grupo controle;
- observar consensualmente;
- evitar a tentação de recorrer ao sistema nervoso para explicar o comportamento, mas estudar atentamente a ação dos órgãos periféricos, dos órgãos sensoriais, dos músculos e das glândulas.

Além disso, para Watson, todo o comportamento de interesse é comportamento aprendido e as causas do comportamento devem ser buscadas em seus antecedentes imediatos (exigindo portanto uma contigüidade espaço-temporal entre esses antecedentes e o comportamento).

Notem que estamos aqui diante de duas vertentes: uma filosófica (expressa nas quatro primeiras frases) e uma metodológica (expressa nas demais), que, por sua vez refletem a influência de várias tendências sobre o pensamento científico geral da época, influência essa que se iniciou no final do século passado estendendo-se até o começo deste. Dentro destas tendências, destacam-se:

1. O Positivismo Social, de Auguste Comte

Considerando que a ciência é uma atividade do homem, e o homem um ser social, o Positivismo comteano postula a natureza social do conhecimento científico. Nesse sentido, rejeita a introspeção por íntima e não-acessível; e estabelece como critério de verdade o observável consensual, isto é, o observável partilhado e sancionado pelo outro.

2. O Positivismo Lógico do Círculo de Viena

Considerando que eu só tenho acesso às informações que meus sentidos me trazem, o positivista lógico conclui que não posso ter informações sobre minha consciência, cuja natureza difere da de meu corpo. Note-se que ele não nega essa consciência, apenas afirma a impossibilidade de estudá-la. (É interessante que essa influência também levou ao idealismo e ao subjetivismo. Ao afirmar que não tenho acesso a coisa alguma senão minhas sensações, permite a negação do mundo: o mundo não existe, somente minhas impressões dele; portanto só minhas idéias são reais).

3. O Operacionismo

É um resultado direto da influência do Positivismo Lógico sobre a Física. Afirma que, se somente tenho acesso às informações que meus sentidos trazem, então a linguagem pela qual expresso e estruturo essas informações é o elemento mais importante na construção do conhecimento e da ciência. Assim, a definição dos conceitos é fundamental na construção de um sistema de conhecimento, e definir é descrever as operações envolvidas no processo de medir o conceito. Essa descrição deve ser objetiva e referir-se a termos diretamente observáveis ou deve ser redutível – através de operações lógicas – a tais termos. [*Em contraste, note-se a posição de Skinner (1945), para quem uma definição operacional resume-se a uma análise funcional do comportamento verbal envolvido nos termos a serem definidos (Day, 1980, 1983)*].

Observação pois, tornou-se um termo e uma operação fundamentais para o Behaviorismo watsoniano: ela define a categoria "**comportamento**", seu objeto de estudo. Comportamento é o observável, mas, o observável pelo outro, isto é, o externamente observável. Comportamento, para ser objeto de estudo do behaviorista, deve ocorrer afetando os sentidos do outro, deve poder ser contado e medido pelo outro.

Daí dizer-se que, em observação, o que importa é a concordância de observadores (e, portanto, a grande ênfase em um treino rigoroso nos procedimentos de registros observacionais e, sobretudo, o desenvolvimento de toda uma metodologia de cálculo do acordo entre observadores). Essa ênfase no procedimento de medida, na operação de acessamento, levou mais tarde a que se denominasse a aderência às características que acabamos de descrever de BEHAVIORISMO METODOLÓGICO.

Mas o que é comportamento? E é aqui que as coisas começam a apresentar problemas.

Comportamento não era visto, no século passado, como mais uma função biológica, isto é, própria do organismo vivo, e que se realiza em seu contato com o ambiente em que vive, como o respirar, o digerir.

Dentro de uma Física newtoniana mecanicista da época, todo fenômeno deveria ter uma causa (uma concepção funcionalista falaria em condições), e como Watson rejeitava a mente como causa, se a causa do comportamento não poderia ser a mente, então esta deveria ser algo externo ao organismo, a saber, o **Ambiente**. Na verdade, Watson não se libertou da concepção dualista de homem. Se para a Escolástica o corpo precisa ser animado pela alma, e para o Mentalismo o comportamento é expressão da mente, para Watson ele é produto da instigação do estímulo.

A palavra "estímulo" veio de Pavlov (outra influência sofrida por Watson e os behavioristas que o sucederam) e referia-se tanto à ação de uma fonte de energia sobre o organismo, quanto à operação realizada pelo experimentador em seu laboratório. "Uma parte ou mudança em parte do mundo físico que causava uma mudança no organismo ou parte do organismo, a resposta.", como diriam mais tarde Keller e Schoenfeld (1950). Essa mudança observável no organismo biológico (especialmente no seu sistema muscular e/ou glandular) seria para o behaviorista o comportamento. A manipulação experimental por excelência seria a reprodução desse modelo: a operação **S→R** (onde **S** operacionaliza o Ambiente; **R**, o Comportamento; e a flecha, a Ação Desencadeante, ou Causa). Essa seqüência experimental a tal ponto marcou esta posição que o Behaviorismo Metodológico ficou sendo conhecido como "a Psicologia S-R", ou, de modo mais caricato, e referindo-se àquilo que mediam e observavam, "a Psicologia da contração muscular e da secreção glandular".

O modelo causal e a posição dualista do Behaviorismo Metodológico foi retido por alguns behavioristas que, não obstante, rejeitaram o Ambiente como o ***locus*** da ação causal, colocando esta causa de novo no próprio organismo. Para esses autores o modelo **S→R** do Behaviorismo clássico parecia inadequado, pois os estímulos e as respostas nem sempre ocorriam de maneira tão mecânica e preditiva. Certamente que variáveis do organismo, como sua fisiologia, sua neurologia e a própria percepção desses estímulos, eram importantes. Entre esses autores, destacaram-se Hull, Mowrer, Spence, Woodworth, e Tolman. Eles representam uma tentativa de incluir na proposta behaviorista variáveis organísmicas que mediariam a relação **S→R**, isto é, variáveis que não seriam diretamente observáveis mas que eram postuladas como necessárias para garantir uma explicação mais abrangente do comportamento. Enquanto Hull se apoiava fortemente na motivação e em termos como "força do hábito" e "mecanismo de intensidade do estímulo", Tolman foi mais além formalizando o uso de variáveis intervenientes e usando expressões como "mapa cognitivo", etc. Aos poucos, estes e outros behavioristas foram adotando posturas mais e mais mediacionistas, usando termos teóricos e recorrendo a construções como fatores de oscilação, interações neurais aferentes, ansiedade, predição, etc. Para esses estudiosos do comportamento, o comportamento se explicaria e se estudaria através de uma cadeia causal de processos encadeados: eventos antecedentes, provavelmente no ambiente externo ao organismo, que desencadeiam processos mediacionais centrados no organismo, que por sua vez controlam o comportamento; por essa razão, são também denominados behavioristas metodológicos mediacionistas ou, mais modernamente, behavioristas cognitivistas.

Na verdade, já em suas raízes, o Behaviorismo Metodológico era mediacionista. Quando Watson propôs uma Psicologia **S→R**, ele estava se apoiando no modelo do arco reflexo de Lashley e Pavlov para explicar a relação observada **S-R**. Ele estava manifestando sua adesão a um modelo de causação antecedente exclusiva (**R** causada ou desencadeada por **S**) mediada pelo SNC (Sistema Nervoso Central, ou, como alguns críticos preferiam, dado o modo laxo com que o termo era empregado, Sistema Nervoso Conceitual). Assim, podemos dizer que o Behaviorismo Metodológico, clássico ou mediacionista, ao tomar estados ou processos psicológicos e/ou neurais, hipotéticos ou inferidos, como supostas causas do comportamento, ironicamente, se posicionava como um legítimo defensor do Mentalismo (e, nesse sentido, Skinner fez a si um desfavor ao usar a expressão behaviorista, ao identificar-se como um behaviorista radical).

O conhecimento psicológico pois, consistiria em uma elaborada construção teórica, inferencial, sobre a natureza desses processos mediadores a partir de dados comportamentais. O problema é que em geral esses processos inferidos, esses termos teóricos eram depois utilizados para explicar o comportamento (ou eram considerados seus determinantes). Esses autores adotam uma postura conhecida como organocêntrica, pois residindo no organismo as chamadas "forças causais" do comportamento, é ele, o organismo (ou mais propriamente, o Homem) o seu centro de atenções e origem de explicações. "O comportamento é tão somente uma manifestação da ação do Sistema Nervoso Central"; "O comportamento é tão somente uma indicação da ação das Emoções e/ou do Pensamento e/ou da Memória e/ou da Motivação"; "O comportamento tem bases instintivas", ou finalmente, "O comportamento é uma expressão do ***Self***", estas são frases comuns hoje em dia entre cientistas do comportamento que se identificam com o Behaviorismo Metodológico, em qualquer de suas versões, sejam psicofisiólogos, neurólogos, etólogos, ou os chamados "behavioristas cognitivistas". Na verdade, são autores que, recusando o nome de behavioristas metodológicos (com o que certamente Watson concordaria!), não obstante partilham com eles o que de menos avançado eles apresentam: um modelo causal do comportamento, uma posição dualista, mecanicista, e de dependência unidirecional. Como vemos, iniciaram com uma prática de usar inferências como explicações (justificativa era que tais termos inferenciais poderiam ser reduzidos a eventos observáveis, como as operações de privação, repetição de tarefa, exposição pré-experimental à tarefa, etc.); aos poucos, se deslocaram para interpretações baseadas em variáveis intervenientes, e terminaram com constructos hipotéticos.

Um parênteses. É importante lembrar que o behaviorista radical, posteriormente, recuperará o ambiente, como instância privilegiada em que o cientista busca variáveis e condições das quais o comportamento é função (vide Skinner, 1969, 1974, 1966, 1981; Matos, Machado, Ferrara, Silva, Hunziker, Andery, Sério e Figueiredo, 1989). Assim como Darwin se afasta de uma explicação causal e creacionista sobre a origem do homem, adotando uma visão selecionista na qual o ambiente tem papel fundamental; assim o modelo de seleção pelas conseqüências de Skinner dispensa causas e agentes causais. A seleção natural, em nível filogenético, responde pelos reflexos e padrões típicos de espécies, bem como pela sensibilidade a contingências; a seleção natural, em nível ontogenético, e a cultural, em nível de práticas sociais, respondem por operantes e respondentes modificados. A cadeia causal, unidirecional e mecanicista, é substituída por uma malha de relações de caráter interacionista e histórico.

A título de exemplificação e exercício do que dissemos anteriormente, analisemos cinco descrições de meu comportamento, contidas nas frases a seguir:

Frase 1. "Eu estou falando".

Frase 2. "Eu escrevi este texto".

Frase 3. "Eu vejo vocês".

Frase 4. "Eu estou com sede".

Frase 5. "Eu estou com dor de dente".

Enquanto **falo**, vocês podem ver uma série de mudanças que ocorrem em meu organismo (mudanças em minha expressão facial, meus gestos e posturas, etc.) e ouvir o produto destas e de outras mudanças, algumas não diretamente observáveis (a passagem de ar pelas minhas cordas vocais, a movimentação destas, etc.), isto é, vocês podem ouvir os sons da minha fala.

Vocês não viram meu comportamento de **escrever** este texto, mas se concordarmos sobre um tipo de operação que define o escrever ("deslocamento de minha mão segurando um objeto por sobre uma superfície deixando nela inscrições"), vocês também concordarão que este produto do "meu escrever" (ou seja, as inscrições neste papel) é sua evidência.

Contudo, qual é a evidência consensual da frase 3? Ninguém vê ou ouve o meu comportamento de "**ver**" senão eu mesma; e o meu ver só tem produtos para mim, isto é, e esses produtos são aquilo que vejo (Skinner, 1945 e 1957). Alguém poderia alegar que um fisiólogo poderia invadir meu organismo e registrar mudanças químicas na minha retina, e mudanças eletroquímicas no meu sistema nervoso central, paralelamente à minha fala da frase 3. Mas isso não é "ver"! Isso são registros paralelos em outros níveis de funcionamento do meu organismo.

No entanto, o behaviorista metodológico (clássico ou mediacionista) aceitaria essa frase como um bom exemplo de descrição do comportamento de ver, tanto quanto aceitaria meu registro de observação da salivação de um cão como evidência desta salivação. Meu registro equivaleria a duas evidências: que **vi** o cão salivar, e, mais ainda, que **o cão salivou!** Esse registro seria aceito porque outras pessoas também poderiam relatar ter visto o cão salivar, isto é, a salivação de um cão é observável consensualmente, assim como também aceitariam que vejo vocês aqui se outras pessoas relatassem o mesmo fato. Mas o que está em pauta aqui não é o "salivar do cão", e sim o "meu ver" essa salivação; não é a presença de vocês e sim aquilo que tomo como evidência dessa presença, o meu ver. Esse é um ponto difícil, já que somente eu posso ter acesso a meu ato de ver (dito em outras palavras, quando eu vejo um cão salivando, eu vejo o cão salivando, e eu me vejo vendo).

Esta contradição não foi resolvida pelo Behaviorismo Metodológico: um comportamento que, em si, não é observável direta e consensualmente e, portanto, não poderia ser objeto de estudo do behaviorista metodológico, torna-se, não obstante, fonte de dados

para a construção da ciência deste behaviorista!

Quanto à frase 4, ela não se refere a qualquer evidência observável externamente, não implica produtos ou referenciais externos acessíveis ao outro. Neste momento, novamente, o Behaviorismo Metodológico se deixa contaminar pela Fisiologia (versão que subsiste até hoje, especialmente nos estudos em Psicofarmacologia e Psicobiologia). A teorização agora se dá num outro nível de observação que não o do comportamento, e inferências são feitas sobre eventos que estariam ocorrendo nesse outro nível, usando o comportamento como evidência para apoiar estas inferências. "Eu posso invadir o organismo e medir o equilíbrio hídrico dos tecidos, esta medida é um indicador da minha sede". De novo insisto, essa medida é um indicador do equilíbrio hídrico dos tecidos do meu corpo, não da minha sensação! Não do meu comportamento de sentir! (Alguns leitores poderão estranhar minha expressão "comportamento de sentir". Mas, ocorre que nossa linguagem é vastamente enviesada! Eu deveria dizer simplesmente "do meu sentir"; mas o termo "sentir" está culturalmente tão subordinado a estados afetivos e/ou a conteúdos mentais – como sentir emoção, sentir dor, sentir alguma coisa –, que tenho a necessidade de clarificar dizendo "comportamento de sentir". Mas isso não quer dizer que há um comportamento e um sentir, ou que comportamento e sentir são fenômenos diversos. Sentir é um comportamento, uma maneira do organismo funcionar em determinadas condições, assim como correr é uma outra maneira dele funcionar, em outras condições).

A propósito do que acabamos de dizer, um novo parêntese: Diante de um verbo de ação nossa tendência é perguntar pelo agente "Quem corre?", e a resposta é sempre um nome ou pronome "Eu corro!". Isto não produz reações contrárias nos ouvintes, embora alguém possa resmungar sobre o fato que "correr" seja um subproduto da movimentação das pernas sobre um substrato físico. Se pergunto quem lava o carro ou vê o por-de-sol, também não há dúvidas quanto às formas possíveis de resposta, e para cada uma delas a língua portuguesa tem uma expressão própria e exclusiva. Igualmente se perguntarmos a alguém "Quem respira?", a resposta será um nome ou pronome, embora médicos e fisiólogos rejeitem a pergunta como sem sentido cientificamente "Não há um 'quem' que respira! Respirar é uma função do organismo vivo!". Do mesmo modo, para o digerir não há um "quem", e só de uma forma muito restrita pode-se dizer que o estômago digere. Este é um processo que envolve todo o organismo. Mas pensemos agora nas perguntas "Quem sente dor?", "Quem está alegre?". Jamais as respostas poderiam ser "Eu alegreio!", ou "Eu doreio!". Os verbos a serem conjugados – por imposição cultural – nesses casos é "sentir" ou "estar"! Assim como existe um carro para ser lavado e um alimento para ser digerido, eu respondo a estas últimas perguntas como se existisse uma dor para ser sentida, ou uma alegria para ser "estada". Mas isso é apenas uma dificuldade lingüística – que não obstante cerceia enormemente minha maneira de pensar –, pois deixa implícito que há alguma coisa para ser sentida, isto é, um estado de minha alma ou o conteúdo de minha mente. Dor e alegria são falsos substantivos, na verdade eles só existem enquanto verbos, eu doreio e eu alegreio, sim! Dor e alegria não são coisas do ambiente, são formas de me comportar, são exemplos do meu comportamento. Não há uma caixa cheia de dor, a qual eu abro para contemplar ou sentir; nem um guarda-roupa do qual eu retire uma blusa de alegria e com a qual visto meu estar. Mas nossas práticas culturais insistem que a alegria está lá, que eu a experimento como a um pedaço de bolo, que ela toma conta de mim como um vendaval,

que ela não é uma forma particular de interação com o ambiente! Com verbos que denotam funções fisiológicas básicas, meu corpo é considerado o agente, ou, para uma audiência mais sofisticada, é o palco onde essas funções ocorrem. Com verbos que denotam funções motoras ou sensoriais, o eu é o agente. Mas, com relação a verbos que denotam funções emocionais ou perceptuais a linguagem me impede de interagir com o ambiente; no máximo, eu interajo com a dor, com a alegria, com minha memória, com o conteúdo dos meus pensamentos, com minhas idéias, cognições, etc., etc.]

Notem como o behaviorista metodológico começa a escorregar nas frases 3 e 4, e a apresentar rachaduras em seu modelo. Ele não tem dúvidas quanto a seu critério de objetividade nas frases 1 e 2; os observadores referem-se a mudanças no organismo e/ou ao produto dessas mudanças. Na terceira frase ele titubeia e acaba dizendo que a referência é o objeto sobre o qual incide o comportamento ("aquilo que é visto", no caso). Na quarta frase ele muda seu objeto de estudo, deixando a Psicologia, mas não muda sua insistência num critério social de verdade. Finalmente, quando chega na última frase ("Eu estou com dor de dente"), seu veredicto é "Análise impossível. Referencial não-acessível. Fenômeno recusado".

Mas, assim como eu vejo vocês – e este é um comportamento meu que não é observável por vocês –, também é verdade que eu sinto sede e sinto dor de dente! Assim como vocês não podem observar "meu ver vocês", vocês não podem observar "meu sentir sede", e também não podem observar "meu sentir dor de dente". Isso, contudo, não torna estas sensações menos reais para mim. E é aqui que começa a ficar evidente uma primeira e fundamental diferença entre o Behaviorismo Radical, proposto por Skinner, e aquele praticado pelos behavioristas metodológicos: o eu, não o outro, é quem constrói o conhecimento (embora a linguagem com que o faz, Skinner reconhece, seja social e histórica).

Influenciado pelo Positivismo Lógico, Skinner aceita que o que existe para um indivíduo, existe; daí, ele aceitar e defender uma metodologia do **N=1**. Mas, para não cairmos no subjetivismo ou no idealismo, é importante analisarmos as evidências desta existência. E aqui estamos diante de um ponto muito importante (e difícil): a evidência da existência do mundo (ou de um evento) é a experiência do observador e a tarefa da ciência é analisar esta experiência. Skinner inclui, como essencial ao processo de construção do conhecimento científico à análise da experiência do cientista. Essa aliás é uma das razões porque Skinner atribui tamanha importância do estudo do comportamento verbal: a análise do comportamento verbal permitiria o estudo das circunstâncias em que a experiência, isto é, o trabalho do cientista se dá, e assim, permitiria seu entendimento e eventual controle.

Ora, ocorre que a experiência que alguém tem de uma situação é um evento privado. E é assim que Skinner aceita estudar a experiência, como um evento comportamental privado. Para Skinner, os estudos de eventos encobertos inclui legitimamente dentro do campo de estudos da Psicologia como uma ciência do comportamento (Skinner, 1945 e 1963). Assim ele é radical em dois sentidos: por negar radicalmente (*i.e.*, negar absolutamente) a existência de algo que escapa ao mundo físico, isto é, que não tenha uma existência identificável no espaço e no tempo (como a mente, a consciência e a cognição); e por radicalmente aceitar (*i.e.*, aceitar integralmente) todos os fenômenos comportamentais.

O behaviorista metodológico clássico não nega a existência da mente, mas nega-lhe ***status*** científico ao afirmar que não podemos estudá-la pela sua inacessibilidade (pelo mesmo argumento, ele nega ***status*** científico às emoções, sensações, pensamento, e demais eventos privados, sem negá-los). O behaviorista metodológico mediacionista explica o comportamento pela mente, e apresenta aquele como evidência desta; pensamentos e emoções coincidentes são inferências sobre eventos centrais que ajudam a explicar o comportamento.

Já o behaviorista radical nega a existência da mente e assemelhados, mas aceita estudar eventos internos! Essa posição de Skinner se insere dentro da tradição do Positivismo Lógico, mas, ao mesmo tempo, se constitui num desvio desta forma de positivismo, talvez por ter sido Skinner mais influenciado por Mach do que por Bridgman, e mais por Wittgenstein que por Carnap (Smith, 1986). Já que só temos informação do mundo pelos nossos sentidos, por que excluir as sensações do mundo interno e privilegiar as do mundo externo? Por que o critério de objeto da ciência deveria ser dado pela natureza do sistema sensorial envolvido? (Note-se que aqui Skinner quebra a equação **Eventos Internos = Eventos Mentais**, típica da Escolástica, do Mentalismo, do Behaviorismo Metodológico, do Cognitivismo, e do, assim chamado, "Behaviorismo Cognitivo").

Nesse sentido, Skinner (embora reconhecendo a dificuldade de se ter acesso ao primeiro) não separa mundo interno de mundo externo. E é por essa razão que, para ele comportamento não são movimentos do corpo, e sim interações **Organismo-Ambiente** [não esquecendo que Ambiente é tudo aquilo que é externo ao Comportamento, não importando se é um piscar de luz, um desequilíbrio hídrico, um derrame de adrenalina, ou um objeto ausente associado a um evento presente; não importando se sua relação com o comportamento é de contigüidade espaço/temporal (o que, não obstante, é exigido pelo mecanicismo do behaviorista metodológico para explicar a troca de energias), ou não]. É por isso que para Skinner não existe Comportamento (não existe no sentido de "não podemos entender") sem as circunstâncias em que ocorre; assim como não tem sentido falarmos em "Circunstâncias", sem a especificação do comportamento que elas circunstanciam.

Mas por que afinal o behaviorista metodológico rejeita estudar eventos privados se reconhece sua existência? Porque dá importância filosófica à diferença na localização – interna *vs.* externa – de um evento; porque praticamente equaciona eventos internos com eventos mentais; mas, principalmente, porque rejeita a introspeção (Lelgland, 1992). A introspecção é rejeitada por Watson pelo obscurecimento que produz na distinção entre objeto e método da Psicologia. Como estudar a consciência enquanto objeto, se o único modo de fazê-lo é pelo exercício dessa própria consciência enquanto método? Já Skinner aceita a introspecção, mas rejeita a consciência! Porém, note-se que ele aceita a introspecção, não como método, e sim como objeto de estudo: a introspecção seria um comportamento verbal emitido sob controle de eventos internos, porém instalado pela comunidade verbal sob controle de eventos externos. E rejeita a consciência por uma razão de consciência: por ser um evolucionista, Skinner não aceita a limitação, imposta pela introspecção como método, ao estudo do comportamento animal.

Para o behaviorista metodológico, a evidência de que vejo vocês é que outros os vêem; a evidência de que vocês existem é que outros vêem vocês; e a possibilidade de

ver vocês é que vocês estejam presentes no momento de meu ver. A evidência da existência *do comportamento e do mundo, e a própria natureza do conhecimento que tenho* deles, é a experiência partilhada.

Para o behaviorista radical a evidência de que vejo vocês é meu comportamento diante da circunstância "vocês". Do mesmo modo, a evidência que vocês existem também é meu comportamento. E nem é preciso que vocês estejam presentes para que eu reaja ou "veja" vocês, na verdade nem é preciso que vocês existam (ver Skinner, 1945, e especialmente a belíssima análise da metáfora do escorpião negro no segundo epílogo de "Two Personal Epilogues", em *Verbal Behavior*).

Para o behaviorista metodológico, o louco e o mentiroso são não-sociais, por não *partilharem das experiências do outro. Para o behaviorista radical, o louco se comporta na* ausência da coisa vista, tal como eu faço em sonhos, ou nas minhas rememorações e *fantasias. Talvez ele o faça com maior freqüência do que eu, mas ambos o fazemos de* acordo com as mesmas leis. Estamos ambos sob o controle de outras contingências que *não exclusivamente as do aqui e agora. Mutatis mutantis, o mesmo se aplica ao mentiro*so.

Mas atenção!! Dizer que estou observando eventos internos não equivale a dizer que estou observando minha mente ou minha consciência. Equivale a dizer que estou observando meu próprio corpo e seu funcionamento. Ao observar meus comportamentos encobertos, utilizo os mesmos recursos que utilizo ao observar meus comportamentos manifestos, ou os comportamentos manifestos de outrem, ou a tela de vídeo do meu computador, etc.

Dizer que tenho dor de dente não é evidência da existência de uma dor de dente; *nem é relato da dor de dente; é um comportamento verbal que precisa ser analisado e* interpretado à luz das circunstâncias em que ocorre. É uma verbalização que emito na *primeira pessoa do singular na presença de determinadas sensações internas; que meu* dentista gaúcho emite na segunda pessoa na presença de determinadas condições da *minha gengiva e/ou de meu dente; mas que eu também posso emitir na presença de uma* tarefa aborrecida que não desejo executar. Analisar estas verbalizações e as condições *(antecedentes e conseqüentes) em que elas ocorrem pode ser considerado um modo de* começar a estudar minhas sensações, isto é, meus comportamentos encobertos. Mas, *dada a natureza – verbal – desse comportamento, e dadas as condições de sua aquisi*ção, a tarefa não será fácil (Malerbi e Matos, 1992).

Estudar eventos privados é uma tarefa que o behaviorista radical considera requisito essencial para entender o comportamento humano. A análise desses eventos não precisa ser colocada sob critérios sociais; para o behaviorista radical basta um observador, o próprio sujeito. Mas os dados dessa observação precisam ser replicáveis, e os conceitos que são utilizados ao lidar com esses dados devem se ajustar ao mesmo conjunto de leis e princípios utilizados na análise do comportamento em geral (Matos, 1990).

*Acredito que a concepção de comportamento encoberto, assim como a de com*portamento verbal, seja prototípica da posição skinneriana sobre comportamento como *uma unidade interativa. Nessas duas concepções, mais que em qualquer outro exemplo,* definitivamente não posso separar **Condições Antecedentes – Ações – Condições**

Conseqüentes. Evento interno pode ser uma mudança no ambiente interno, produzida quer por outras mudanças no ambiente interno ou externo ou em ambos, ou pode ser uma reação a essas mudanças. Algumas vezes posso identificar seu antecedente remoto externo, mas seu antecedente imediato e interno se mescla, irremediavelmente, com o evento comportamental ele próprio.

O Behaviorismo Radical exercita-se através de uma interpretação de dados obtidos através da investigação sistemática do comportamento (o corpo dessa investigação propriamente dita é a Análise Experimental do Comportamento). Essa interpretação volta-se para a descrição de relações funcionais entre Comportamento e Ambiente (isto é, relações entre descrições de ações dos organismos e descrições das condições em que essas ações se dão). Não busca explicações realistas ou de causa-efeito, e sim relações funcionais ou leis que expressem seqüências regulares de eventos, e que eventualmente poderão ser descritas por funções matemáticas.

O behaviorista radical rejeita o Mentalismo porque é materialista e evolucionista; em seu naturalismo, não há espaço para o dualismo por acreditar que o comportamento é uma função biológica inerente ao organismo vivo, não necessitando de justificativas ulteriores. Acredita que, assim como não invoco a mente para explicar o respirar; assim como não explico a digestão por processos cognitivos; assim como não explico trocas de oxigênio/gás carbônico no sangue pela consciência, por que explicaria o correr, ver, sentir, etc. pela mente, consciência ou cognição?

O behaviorista radical propõe que existam dois tipos de transações entre o Organismo e o Ambiente:

a) conseqüências seletivas, que ocorrem após um comportamento e que modificam a probabilidade futura de ocorrerem comportamentos equivalentes, isto é, da mesma classe;

b) contextos que estabelecem a ocasião para o comportamento ser afetado por essas conseqüências (e que portanto ocorreriam antes do comportamento) e que igualmente afetariam a probabilidade futura de ocorrência de comportamentos equivalentes.

Essas duas classes possíveis de interações são denominadas "contingências" e constituem as duas classes conceituais fundamentais para o trabalho de descrição e análise do comportamento para o behaviorista radical. Relações funcionais são estabelecidas na medida em que registramos mudanças na probabilidade de ocorrência dos comportamentos que procuramos entender, em relação a mudanças quer nas conseqüências, quer nos contextos, quer em ambos.

Por lidarmos com explicações funcionais e não-causais, o importante é coletar informações ao longo do tempo, isto é, informações repetidas do mesmo evento e com as mesmas personagens (O behaviorista metodológico, tanto na versão clássica como mediacional, prefere observações pontuais em diferentes sujeitos, ou seja, o estudo em grupo, o que leva à estatística para descrever e/ou anular a variabilidade. Para o behaviorista radical, isto é uma heresia de vez que estou tentando estudar a experiência daquele particular sujeito). Ao coletarmos registros ao longo do tempo, devemos comparar o desempenho do sujeito consigo mesmo, sua história passada é sua linha de base. A interpretação do behaviorista radical é sempre histórica.

Contudo, para certas variáveis, em determinados contextos, é possível descrever

funções semelhantes para diferentes indivíduos. Isso ocorre, já que indivíduos de uma mesma espécie partilham de um mesmo conjunto de contingências filogenéticas, e indivíduos com histórias passadas semelhantes podem estar partilhando de contingências ontogenéticas semelhantes, assim como membros de uma mesma comunidade partilham das mesmas contingências culturais.

Para o behaviorista radical, a mente, as emoções e o sistema nervoso não seriam os organizadores ou iniciadores do comportar-se. Em vez de recorrer a mecanismos ou entidades subjacentes ao comportamento (as emoções de Aristóteles, as faculdades da alma Escolástica, a agressão ou a territorialidade da Etologia, os mapas de Tolman, o hábito de Hull, a memória dos neurólogos, a reestruturação cognitiva de Mahoney, o *self* de Deese, Bandura e tantos outros), o behaviorista radical pergunta-se muito simplesmente: "**Como esse organismo existe em seu ambiente?**".

Bibliografia

DAY, W. F. (1980) The historical antecedents of contemporary behaviorism. In: R.W. Rieber & K. Salzinger (Orgs.), *Psychology: Theoretical-historical perspectives.* New York: Academic Press, pp. 203-262.

(1983) On the difference between radical and methodological behaviorism. *Behaviorism*, 11, pp. 89-102.

KELLER, F. S. e SCHOENFELD, W. N. (1950). *Principles of Psychology.* New York: Appleton-Century-Crofts *(traduzido para o português em 1966, EPU/HERDER Editora).*

LELGLAND S. (Organizador) (1992). *Radical Behaviorism: Willard Day on Psychology and Philosophy.* Reno, Ne: Context Press.

MALERBI, F. E. K. E MATOS, M. A. (1992). A análise do comportamento verbal e a aquisição de repertórios autodescritivos de eventos privados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(3), pp. 407-421.

MATOS, M. A. (1990). Controle experimental e controle estatístico: a filosofia do caso único na pesquisa comportamental. *Ciência e Cultura*, 42(8), pp. 585-592.

MATOS, M. A.; MACHADO, L. M. C. M.; FERRARA, M. L. D.; SILVA, M. T. A.; HUNZIKER, M. H. L.; ANDERY, M. A. P. A.; SÉRIO, T. M. A. P.; e FIGUEIREDO, L. C. M. (1989). O modelo de conseqüenciação de B. F. Skinner. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(2), pp. 137-158.

SKINNER, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52, pp. 270-277 [*publicado também em Behavior and Brain Sciences, 1984, 7(4), pp. 547-553*]. .

(1953). *Science and Human Behavior.* New York: Macmillan.

______ (1957). *Verbal Behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts,

______ (1963). Behaviorism at fifty. *Science,* 140, pp. 951-958 [*publicado também em* Behavior and Brain Sciences, *1984, 7(4), pp. 615-621*].

______ (1966). Phylogeny and ontogeny of behavior. *Science,* 153, pp. 1205-1213 [*publicado também em* Behavior and Brain Sciences, *1984, 7(4), pp. 669-711].*

______ (1969). *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

______ (1974). *About Behaviorism.* New York: A. Knopf.

______ (1981). Selection by consequences. *Science,* 213, pp. 501-504 [*publicado também em Behavior and Brain Sciences, 1984, 7(4), pp. 477-510*].

SMITH, L. S. (1986). *Behaviorism and Logical Positivism.* Stanford, Cal.: Stanford University Press.

WATSON, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist sees it. *Psychological Review,* 20, pp. 158-177 [*publicado também na obra organizada por R.J. Herrstein e E.G. Boring Textos Básicos de História da Psicologia. São Paulo: Herder/EDUSP, 1971, pp. 626-636*].

______ (1924). *Behaviorism.* New York: Norton.

Capítulo 8

Por que sou behaviorista radical?

Teresa Maria de Azevedo Pires Sério

PUC/SP

Não sabia que seria tão difícil responder privadamente (para mim mesma) e depois publicamente à pergunta: por que sou behaviorista radical?

O caminho que acabei encontrando começa com dois alertas. Gostaria de deixá-los bem claros.

O primeiro alerta. Skinner, nas primeiras páginas de *About Behaviorism* (1974), por duas vezes (p.8 e p.20), afirma que não está falando como o behaviorista. Na primeira destas passagens, ele diz:

> *O leitor deve saber que nem todos os behavioristas concordarão com tudo que eu diga. Watson falou como "o behaviorista", e em seu tempo ele era o behaviorista, mas ninguém pode assumir este lugar hoje. (1974, p.8)*

A afirmação é clara. Ninguém pode falar como o (ou a) behaviorista, ou, o que dá no mesmo, em nome do behaviorismo.

O segundo alerta está relacionado ao primeiro. Continuando a citação acima, Skinner diz:

"O que se segue é reconhecidamente – e, como behaviorista, devo dizer necessariamente – uma visão pessoal" (...) "reflete minha própria história ambiental". (1974, pp. 8, 20)

Resumindo os alertas, agora com minhas próprias palavras. O que vou dizer não tem a pretensão de legislar sobre o que é o Behaviorismo Radical. Sem ser um relato de história de vida (entre outras razões porque minha história nada tem de tão interessante assim), *o que vou dizer é muito mais um depoimento. Um depoimento sobre aquilo que* me atraiu e continua me atraindo no/para o Behaviorismo Radical. Tanto quanto as fontes de atração, a seqüência na qual os diferentes aspectos são abordados reflete apenas meu jeito pessoal de organizá-los.

Só mais um 'porém'. Apesar do primeiro alerta de Skinner, os aspectos que identificarei como pertencentes ao Behaviorismo Radical são retirados dos textos escritos por ele.

1. Processo de produção de conhecimento científico

Um primeiro conjunto de aspectos que gostaria de abordar se refere a como o Behaviorismo Radical entende o processo de produção de conhecimento científico.

Acredito que duas suposições básicas sustentam a concepção behaviorista radical de conhecimento científico: a crença na existência do mundo (*About Behaviorism*, 1974, pp. 108-109, pp. 158-159) e a crença de que os fenômenos são determinados (*About Behaviorism*, 1974, p. 208; *Ciência e Comportamento Humano*, 1989, p. 29, p. 32). Como uma das maneiras de conhecer o mundo, de conhecer a realidade, o conhecimento científico deveria estar desvendando exatamente tais relações de determinação. Creio que foi com esta formulação simples que estas crenças se constituíram no impulso inicial para a produção de conhecimento que acabou configurando o Behaviorismo Radical.

Entretanto, diferentemente do que foi muito tempo divulgado (e talvez ainda hoje o seja), tais crenças não tornam aquele que produz conhecimento – no caso, o cientista – um ser passivo, a quem só cabe reconhecer neutralmente, e sem outra alternativa, os estímulos vindos deste mundo e decodificá-los em leis que expressariam nada mais, nada menos, que a ordem imanente a tais estímulos (*About Behaviorism*, 1974, pp. 82-83, pp. 86-88, p. 153). Ao contrário, desde o momento da percepção, este sujeito é ativo: sua percepção é determinada por suas interações, passadas e atuais, com a situação que se coloca como objeto de conhecimento. Ao se afirmar que "conhecimento é ação, ou pelo menos regras para a ação" (*About Behaviorism*, 1974, p.154), supõe-se que conhecimento implica sempre interação com o objeto a ser conhecido, e se falamos em interação, falamos em modificação do objeto e do sujeito que conhece.

Também diferente do que é mais freqüentemente divulgado, a concepção behaviorista radical não reduz a ciência à coleta e organização de dados; muito ao contrário (e a trajetória de Skinner como produtor de conhecimento é um exemplo disso). O cientista *persegue idéias, suposições, hipóteses; interpreta seus resultados, busca constructos*

hipotéticos ou teóricos que lhe tragam significado; constrói sistemas teóricos. Nesse processo, nem a especulação está de fora; como diz Skinner:

> *Todo campo científico tem uma fronteira além da qual a discussão, embora necessária, não pode ser tão precisa quanto se poderia desejar (...) se fosse verdade (que a especulação não faz parte da ciência), grande parte da astronomia ou da física atômica, por exemplo, não seria ciência. De fato, a especulação é necessária para delinear métodos que colocarão o objeto de estudo sob melhor controle. (1974, p. 21)*

Talvez, as únicas coisas interditadas sejam o ecletismo e o dogmatismo cego. Explicando: o cientista só produzirá conhecimento comprometer-se com alguma 'idéia'; é na busca de evidências que sustentem esta tal 'idéia' que o conhecimento será produzido e essa busca, por vezes, deve ser feita contra tudo e contra todos; ele não poderá desistir diante das primeiras ou das grandes adversidades – assim, um certo tanto de dogmatismo parece necessário e, com certeza, o ecletismo estará eliminado. Agora, ele deve buscar evidências, deve verificar a força de tal 'idéia', sua amplitude, sua abrangência e, nesse percurso, deve descobrir seus limites. Para isso, ele deve estar atento ao diferente, ao novo, ao não previsto inicialmente; deve estar pronto, inclusive, para reformar ou negar sua 'idéia' inicial – assim, não cabe um dogmatismo cego. Não fosse um certo tanto de dogmatismo, não teríamos descoberto nenhuma regularidade nas relações comportamento-ambiente, nenhuma relação de determinação; continuaríamos no reino absoluto da vontade, ou do destino, ou de poderosas forças não-materiais, ou, no melhor dos casos, de uma natureza caprichosa, tão caprichosa que não se submete ao conhecimento. Fosse cego esse dogmatismo, continuaríamos buscando explicar todo e qualquer comportamento através dos conceitos de reflexo e de reflexo condicionado.

Finalmente, o caminho que o cientista percorre ao produzir conhecimento deve ser submetido a uma única norma: deve ser público. Não cabe restringi-lo por nenhum outro tipo de padronização (por exemplo, uso de instrumentos precisos, de medidas exatas, de cálculos matemáticos) e por nenhum tipo de formalização (por exemplo, dedução de hipóteses de tal ou qual forma). A esse modo de olhar o método científico, costumamos chamar de teórico informal. Claro que pagamos um certo preço por essa opção. Entre outras coisas, a sistematização do conhecimento é muito mais lenta, corre-se o risco da dispersão, questões teóricas importantes podem ficar encobertas por muito tempo. Por outro lado, nos libertamos de amarras que podem retardar (frear, conduzir para uma só direção) a produção de conhecimento, já que a postura teórico-informal parece aumentar a possibilidade da variabilidade, da novidade. Quase arriscaria dizer que a concepção behaviorista radical do processo de produção de conhecimento científico prioriza o controle por contingências e não o controle por regras. Se é assim, por que a norma – a regra – de ser público?

Uma primeira e mais conhecida razão é a de propiciar possibilidades de avaliação pela comunidade científica: tornar público o conhecimento produzido e o processo que conduziu a ele é condição para submeter a variação à seleção; neste caso, através das contingências de reforçamento da comunidade científica. Uma segunda razão, menos difundida e talvez mais importante, é que tornar público o conhecimento possibilita a ação da comunidade em geral. Como diz Skinner:

O 'sistema científico', como a lei, tem por finalidade capacitar-nos a manejar um assunto do modo mais eficiente. O que chamamos de concepção científica de determinada coisa não é conhecimento passivo. A ciência não se preocupa com contemplação. (1989, p. 26)

Nesse caso, estaremos submetendo também a variação à seleção, só que o critério agora é uma prática mais efetiva no mundo. Um critério, portanto, que vai além dos controles explícitos estabelecidos pela comunidade científica. O conhecimento, que é ação, tem por objetivo básico propiciar novas e mais efetivas ações e nestas ações está o critério fundamental de sua validação.

2. Psicologia como ciência do comportamento

O que acontece quando esta concepção de ciência se encontra com a Psicologia? O segundo conjunto de aspectos que eu gostaria de abordar se refere à proposta behaviorista radical para a Psicologia.

Com certeza, a proposta behaviorista radical tem como marca a construção da Psicologia como ciência. Para muitos, isso significou, e significa ainda, empobrecer ou reduzir o objeto da Psicologia.

Empobrecer porque fazer ciência pareceria implicar o lidar só com fenômenos diretamente observáveis, o que, no âmbito da Psicologia, significaria lidar apenas com o comportamento manifesto, ou seja, com comportamentos aos quais qualquer observador independente pudesse ter acesso diretamente. E todos nós sabemos que uma parte bastante significativa de nós não é/não está (na maioria das vezes, felizmente) acessível a outras pessoas.

Reduzir porque, na tentativa de garantir tal critério, mesmo que como algo a ser atingido a longo prazo, fazer ciência poderia significar descrever os fenômenos psicológicos em outro nível – através das transformações neurológicas e/ou fisiológicas. Nesse caso, a Psicologia perderia sua especificidade, já que se diluiria entre as ciências ditas biológicas.

Entretanto, a proposta behaviorista radical de construir uma psicologia científica, uma Psicologia como uma ciência do comportamento, não opta por nenhum destes dois caminhos: não empobrece nem reduz os fenômenos psicológicos.

Desde seus primeiros textos, Skinner (1931, por exemplo) enfaticamente procura mostrar a diferença entre a Fisiologia/Neurologia e a Ciência do Comportamento e, desde seu famoso texto de 1945 (**A Análise Operacional de Termos Psicológicos**), procura convencer os próprios behavioristas de que não há razão alguma que justifique retirar da ciência do comportamento aqueles fenômenos que não podem ser diretamente observados. Do ponto de vista do Behaviorismo Radical, cada um de nós é um organismo, isto é, membro da espécie humana com sua história de evolução; mas é um organismo que, interagindo com o ambiente durante sua vida, adquire um repertório de comportamentos: torna-se uma pessoa. Uma pessoa que, interagindo com o ambiente, estabele-

ce relações especiais: relações com outros seres humanos que lhe possibilitam desenvolver um repertório também especial que podemos chamar de autoconhecimento; uma pessoa que pode conhecer seus comportamentos, públicos ou não, e os estados corporais (sentimentos, emoções) que acompanham tais comportamentos e que, assim, se torna um *self*. Para as Ciências Biológicas, esta pessoa pode continuar apenas um organismo, para a ciência do comportamento não: seu foco de análise está exatamente nas outras duas 'dimensões' (*About Behaviorism*, 1974, p. 145), e a última delas (a que chamamos *self*) nos coloca frente a frente com os fenômenos que não são passíveis de observação direta por um observador independente.

Isso, porém, não elimina todos os problemas decorrentes da proposta de se construir uma psicologia científica. A ciência, segundo supõe-se, lida com leis ou afirmações gerais, o que poderia destruir a individualidade, a singularidade das pessoas e dos *selves* e, de novo, a Psicologia perderia sua graça. Afinal, nós nos percebemos como diferentes dos outros: reagimos de formas diferentes diante de uma mesma situação, valorizamos diferentemente as coisas ao nosso redor, temos estilos de vida diferentes e assim por diante. E tudo isso é verdade para o Behaviorismo Radical. As regularidades que tais afirmações gerais descrevem se referem aos processos de interação que mantemos com nosso ambiente e a descrição detalhada destes processos e das interações entre eles possibilita explicar, e não acabar com, a variabilidade. A ciência do comportamento não destrói a individualidade, a singularidade e Skinner é claríssimo quanto a isto:

Uma pessoa não é um agente originador; é um locus, um ponto no qual muitas condições genéticas e ambientais se reúnem em um efeito conjunto. Como tal, ela permanece inquestionavelmente única. Ninguém mais (a menos que ela tenha um gêmeo idêntico) tem sua dotação genética e, sem exceção, ninguém mais tem sua história pessoal. Assim, ninguém mais se comportará precisamente da mesma maneira. Nós nos referimos ao fato de que não há ninguém como ela enquanto uma pessoa, quando falamos de sua identidade. (1974, p.185)

O início dessa citação revela mais dois aspectos que podem ser apontados como restrições para a construção da Psicologia como ciência. Esses aspectos estão intimamente relacionados e podem ser assim descritos: tudo bem, somos indivíduos, mas somos determinados; nossa própria individualidade é determinada, causada, ou, em outras palavras, sujeita a controle. E uma determinação, uma causa, um controle que não vem de mim mesmo: sou indivíduo, mas não sou livre, não sou sujeito. Para o Behaviorismo Radical, o indivíduo é sim determinado, e, neste sentido, não há livre arbítrio, não há liberdade como sinônimo de indeterminação. É condição básica do ser humano que ele interaja com a natureza, com outros homens, o que significa dizer que ele aja sobre a natureza, sobre os outros homens e sofra os efeitos dessa sua ação: isto é determinação, isto é controle. E como diz Skinner:

Controle não é uma fase passageira (...) Nós não podemos escolher uma maneira de vida na qual não haja controle. Nós podemos apenas escolher as condições controladoras. (1974, p. 209)

Entretanto, é exatamente essa condição que pode transformar o indivíduo em sujeito. Em primeiro lugar, porque ele age sobre, e, ao fazê-lo, produz mudanças. É

Skinner quem diz:

> *O comportamento operante é essencialmente o exercício de poder: ele tem um efeito sobre o ambiente. (1974, p.154)*

Em segundo lugar, porque a esperança do Behaviorismo Radical é que, através da descrição desses processos de interação, através da produção de conhecimento científico, nós possamos criteriosamente escolher e produzir as condições que nos controlarão: o homem pode se tornar sujeito de seu próprio destino (*About Behaviorism*, 1974, p. 277). E fará isso agindo sobre o mundo, produzindo o mundo que o produzirá enquanto organismo, enquanto pessoa e enquanto *self.*

Fundamentalmente, é por causa dessa esperança que o Behaviorismo Radical tem feito críticas sistemáticas à prática de se buscar as causas do comportamento no interior do indivíduo. Procurar os determinantes dentro do homem, buscar explicações mentalistas, contentar-se com a indicação das chamadas causas internas nos afasta de atuar sobre o mundo.

Recebam os chamados fenômenos internos o nome que receberem (estruturas cognitivas, traços de personalidade, dinamismos psíquicos, vontades, sentimentos, desejos, objetivos, metas, etc.), quando atribuímos a eles o papel de causa, não reconhecemos que eles são ou condições corporais, orgânicas para comportamentos, ou comportamentos encobertos ou estados corporais, e que, como tais, são produtos da história da espécie e da história do indivíduo dentro de uma cultura, também com sua história particular; e, assim, não temos porque nos preocuparmos com essas histórias.

Ao fazermos isso, aceitamos como explicação aquilo que precisa ser explicado (de onde vem a vontade? por que é este o objetivo? como surgiu aquele sentimento? quais as condições que favorecem o desenvolvimento de determinadas estruturas perceptuais, ou de pensamento, ou de personalidade?, e assim por diante). Além disso, podemos estar, sem o sabermos, carregando junto com tais conceitos outros conceitos ou suposições por eles implicados. Como, por exemplo, uma concepção de causalidade finalista, derivada de uma visão de mundo pronto, acabado e hierarquizado, ou uma concepção mecanicista de causalidade, derivada de uma visão de mundo não mais hierarquizado, mas com certeza pronto, funcionando como um mecanismo, cheio de relações lineares, unidirecionais e repetitivas. E, finalmente, satisfeitos em ter uma explicação, paramos de procurar por ela.

Agindo assim, podemos até preservar nossa imagem de 'agentes iniciadores', mas, por preservá-la, estamos nos distanciando de identificar os reais determinantes de nossos comportamentos e estados corporais e, com isto, perdendo a possibilidade de atuar sobre eles.

Aqui está, talvez, a marca fundamental da proposta behaviorista radical para a Psicologia e, em minha opinião, a principal fonte de resistência a esta proposta. Atuar sobre os determinantes significa atuar sobre essas inter-relações e não sobre os indivíduos que, como um todo, já são produto delas (*Questões Recentes na Análise do Comportamento*, 19, p. 30, p. 90). Isso retira a Psicologia, e mais concretamente os psicólogos, de seu lugar tradicional e razoavelmente confortável. Deveríamos ter algo a dizer sobre as relações dos homens com a natureza e sobre as relações dos homens

entre si; mais do que isto, deveríamos ter algo a fazer sobre as diversas relações que constituem a vida dos homens. O 'lugar' de atuação da Psicologia é aquele no qual tais relações ocorrem, é aquele no qual estão sendo geradas as condições que propiciam tais relações e, se concordamos que nossa preocupação central é o homem e não ratos e pombos, este lugar é a sociedade. Não podemos fazer nada a respeito da história já vivida por este homem, esta história já agiu sobre ele, alterando-o; isso nós não podemos mais alterar. Só nos resta interferir na sua história atual: interferir nas condições de vida concreta deste homem e, assim, em sua história futura.

3. Os behavioristas radicais

Como afirmei no início, para dizer porque sou behaviorista radical pretendia destacar aspectos que me atraíam no e para o Behaviorismo Radical. E os aspectos são esses que citei. Ao abordá-los, não respeitei sua historicidade; isto é, não disse como surgiram, e como se transformaram, misturei aspectos de longa data com aspectos mais recentes. Mais do que isso, não abordei nenhum aspecto considerado por mim como problemático, não abordei falhas, lacunas, contradições. E há muito disso também no Behaviorismo Radical; em seu processo de construção, muitos problemas já foram resolvidos, contradições superadas. Mas, ainda há muito por dizer. Acho que não poderia ser diferente. Nas palavras de Skinner:

> *Como a filosofia de uma ciência do comportamento, o Behaviorismo Radical exige, provavelmente, a mais dramática mudança jamais proposta em nossa forma de pensar acerca do homem. É quase literalmente uma questão de virar pelo avesso a explicação do comportamento. (1974, p. 274)*

Com certeza, isso não será feito rapidamente, não será feito por uma só pessoa, não será feito tranqüilamente: sem enfrentar críticas justas e injustas, sem cometer erros, sem realizar correções, sem criar e resolver contradições. Pelo menos, foi isso que aprendi com os behavioristas radicais. Lendo seus textos, por exemplo os de Skinner, de Sidman. E, por sorte, sendo ensinada diretamente por outros (não tão famosos, mas bastante radicais) que foram sempre sensíveis às minhas dúvidas, pacientes com meus erros, críticos ao mais leve sinal de dogmatismo cego ou ecletismo fácil e com os quais posso, nem sempre tranqüilamente e quase sempre prazerosamente, com certeza partilhar meus anseios e expectativas.

Bibliografia

SKINNER, B.F. (1945) An Operational Analysis of Psychological Terms. Em Skinner, B.F. (1972) *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts.

______ (1974) *About Behaviorism.* New York: Vintage Books Edition

______ (1989) *Ciência e Comportamento Humano.* São Paulo: Martins Fontes

______ (1991) *Questões Recentes na Análise do Comportamento.* Campinas: Papirus

Seção III

Definições e evoluções de conceitos

Capítulo 9

O que é comportamento?

Júlio César Coelho de Rose
UFSCar

De modo genérico, o termo **comportamento** refere-se à atividade dos organismos (animais, incluindo o homem), que mantêm intercâmbio com o ambiente. Essa atividade inclui os movimentos dos músculos estriados e dos músculos lisos, e a secreção de glândulas. Na linguagem cotidiana, freqüentemente nos referimos aos comportamentos que envolvem a musculatura estriada como comportamentos voluntários, enquanto denominamos involuntários aqueles que envolvem a musculatura lisa e as glândulas. Numa linguagem mais rigorosa, esses termos são evitados, e falamos de comportamentos **operantes** e **respondentes** (ou **reflexos**). Nos comportamentos respondentes, uma resposta é eliciada, provocada, por um estímulo antecedente: a comida na boca (estímulo antecedente) elicia salivação (resposta), um toque na pálpebra (estímulo antecedente) elicia fechamento da pálpebra (resposta), um barulho forte e súbito (estímulo antecedente) elicia um conjunto de respostas, incluindo aceleração da taxa cardíaca, aumento de pressão arterial, queda da resistência elétrica da pele provocada pela atividade das glândulas sudoríparas, etc. A eliciação desse conjunto de respostas está envolvida na emoção que denominamos medo. A ocorrência dessas respostas em presença desses estímulos é importante para o funcionamento e sobrevivência do organismo, e constitui parte de suas capacidades "inatas": quando a propensão para um estímulo eliciar uma

resposta é inata, denominados a relação entre estímulo e resposta como um reflexo incondicionado, e denominamos tanto o estímulo quanto a resposta como incondicionados. Essas respostas podem ser **condicionadas**, passando a ocorrer em presença de estímulos associados com os estímulos incondicionados. Assim, o cheiro do limão, ou a palavra limão, pela sua associação com o suco do limão, passam a eliciar a resposta de salivação. Um grito de um adulto é, para um bebê, um estímulo incondicionado para respostas de medo; a simples presença de uma pessoa que grita freqüentemente com ele se torna capaz de eliciar as respostas de medo. O processo de condicionamento é muito importante na determinação de nossas emoções.

Uma parte significativa do comportamento humano (e de outros animais) não é eliciada por estímulos antecedentes. Esses comportamentos, como diz B. F. Skinner, modificam o ambiente e essas modificações no ambiente levam, por sua vez, a modificações no comportamento subseqüente. Denominamos esses comportamentos de **operantes**, para enfatizar que eles operam sobre o ambiente. Dirigir um carro, pregar um prego, falar, fazer contas, são exemplos de comportamentos operantes. Comportamentos operantes constituem a maior parte das atividades visíveis dos seres humanos, mas até mesmo aquela atividade freqüentemente invisível que nós denominamos **pensamento** envolve comportamentos operantes, reduzidos em sua magnitude ao ponto de tornarem-se invisíveis para os demais, como quando uma pessoa fala "para si própria". Nesse caso, o comportamento operante de falar está ocorrendo, mas tão reduzido em sua escala que não é visível para os demais. A capacidade para comportamentos encobertos é resultado de aprendizagem: um músico aprende a ler uma partitura, tocando as notas em um instrumento ou cantando. Com a prática, ele torna-se capaz de cantar as notas de modo inaudível para os demais, mas audível para ele mesmo. O mesmo ocorre quando uma criança aprende a ler em silêncio. Esses comportamentos invisíveis são denominados de **comportamentos encobertos**. Infelizmente, em nossa cultura, inventou-se, para explicar a ocorrência de comportamentos encobertos, uma entidade imaterial denominada **mente**. Essa noção nos levou a perder de vista o fato de que comportamentos encobertos são operantes, do mesmo modo que os comportamentos visíveis. Pior, essa entidade inventada, que denominamos mente, passou a ser tomada como explicação dos comportamentos visíveis e, deste modo, as causas reais desses comportamentos têm passado despercebidas.

•••

O comportamento de qualquer organismo é contínuo, um fluxo de atividade que nunca cessa. Nesse "comportamento", tomado em sentido genérico, distinguimos "comportamentos" específicos, isto é, procuramos encontrar unidades que se repetem. Assim, falamos dos comportamentos de acender a luz, contar uma piada, dirigir um carro, etc. Mas, como dissemos anteriormente, a atividade de um indivíduo é contínua e somos nós que arbitrariamente a dividimos em unidades. Estamos supondo que esses "comportamentos" específicos podem ocorrer repetidas vezes ao longo da vida de um indivíduo. Mas, se fizermos uma observação rigorosa, veremos que não há nada na atividade de um organismo que se repita de modo rigorosamente igual. Tomemos como exemplo o comportamento operante de contar uma piada, desempenhado por um humorista. Ele conta muitas piadas ao longo de sua vida, e nunca conta a mesma piada de modo rigorosamente igual. Podemos dizer que o operante de "contar piadas" é na verdade

uma **classe** que engloba muitas respostas[1] diferentes: contar diferentes piadas, e contar cada piada particular de muitos modos diferentes. Por que consideramos que todas essas respostas pertencem a mesma classe? Porque todas elas têm, tipicamente, uma conseqüência importante em comum: a conseqüência é produzir risos na audiência (note que a conseqüência não precisa ocorrer todas as vezes que o comportamento ocorre: às vezes, a pessoa conta uma piada e ninguém ri). Quando a resposta de contar uma piada tem, como conseqüência, risos da audiência, a ocorrência de respostas da mesma classe no futuro torna-se mais provável. Dizemos que as risadas da audiência **reforçam** o operante de contar piadas. Se nós observarmos que as risadas que ocorrem como conseqüência de uma resposta de contar uma piada tornam mais provável a repetição *da mesma piada*, nós poderemos considerar que as respostas de contar *aquela determinada piada* constituem uma classe de respostas que são reforçadas por uma conseqüência comum, risadas da audiência. No entanto, para a maioria das pessoas, nós podemos observar que as risadas da audiência após uma piada aumentam a probabilidade subseqüente de contar não apenas a mesma piada, mas várias outras piadas. Por esse motivo, consideramos que a classe de respostas engloba *contar piadas*, em geral, e não apenas contar a mesma piada. De modo semelhante, *acender a luz* é uma classe de respostas. Esta classe inclui várias formas de resposta: com a mão direita, com a mão esquerda, com o indicador, com o dedo médio, com o braço completamente esticado ou com ele parcialmente flexionado, etc. Todas essas respostas têm, como conseqüência, iluminar o ambiente, e esta conseqüência torna mais provável, no futuro, a ocorrência de respostas desta classe. É essa relação de uma classe de respostas com uma conseqüência comum, e o fato de esta conseqüência levar, no futuro, a um aumento na probabilidade de respostas dessa classe, que nos permite identificar o que constitui uma unidade de comportamento, um **operante**. Unidades de comportamento respondente também são identificadas em termos de classes de resposta, mas as classes são relacionadas com os estímulos antecedentes, e não com a conseqüência.

Como você pode ver, explicar o que é comportamento não é tão simples como parece. Se você quiser saber mais a respeito, estude os livros de B. F. Skinner, principalmente *Ciência e Comportamento Humano* e *Contingências de Reforço* (este último disponível em tradução parcial na coleção *Os Pensadores*, da Editora Abril Cultural).

---

[1] A expressão **resposta** designa aqui uma ocorrência específica de um comportamento operante. Trata-se, na verdade, de um termo tomado de empréstimo do comportamento respondente. Lembre-se que uma ocorrência específica de um comportamento respondente é eliciada por um estímulo, ou seja, é uma resposta a um estímulo. O empréstimo desse termo para designar uma ocorrência de um operante é, na verdade, muito inapropriado, porque o operante não é uma resposta a um estímulo. Infelizmente, este empréstimo consolidou-se no uso dos pesquisadores, e causa bastante confusão.

Capítulo 10

O que é contingência?[1]

Deisy das Graças de Souza[2]
UFSCar

– "*Quem fez a lição de casa, pode sair para o recreio agora.*"

– "*A lista de espera será aberta uma hora antes do horário do vôo.*"

– "*Horário de funcionamento: das 9 às 16 horas.*"

– "*A companhia telefônica está instalando linhas para quem se inscreveu há pelo menos dois anos...*"

---

[1] Trabalho apresentado na Mesa Redonda *Primeiros Passos: Aprenda o Básico*, durante o IV Encontro Brasileiro de Terapia e Medicina Comportamental, promovido pela Associação Brasileira de Terapia e Medicina Comportamental – Campinas (SP), 22 a 24 de setembro de 1995. Agradeço a Antonio Bento Alves de Moraes e Mônica Lúcia Fonseca pela leitura cuidadosa e pelas sugestões.

[2] Bolsista de Pesquisa do CNPq
Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos.
Caixa Postal 676, CEP 13565-905 - São Carlos, SP.
E-mail: ddgsapower.ufscar.br

Estes são alguns exemplos de situações quotidianas que envolvem contingências. Não se pode dizer o mesmo destes outros exemplos:

– *"Relampejou quando abri a janela."*

– *"O ônibus parou no ponto assim que cheguei."*

– *"Sempre que aperto o botão com a mão direita, o elevador chega logo."*

– *Paulo usa sempre a mesma lapiseira para fazer provas; diz que isso faz com que ele escreva respostas corretas...*

Em sentido geral, contingência pode significar qualquer relação de dependência entre eventos ambientais ou entre eventos comportamentais e ambientais (Catania, 1993; Skinner, 1953; 1969; Todorov,1985). Embora possa ser encontrado nos dicionários com diferentes significados, esse termo é empregado, na análise do comportamento, como termo técnico para enfatizar **como a probabilidade de um evento pode ser afetada ou causada por outros eventos** (Catania, 1993, P. 368).

O enunciado de uma contingência é feito em forma de afirmações do tipo **se..., então...** A cláusula "se" pode especificar algum aspecto do comportamento ou do ambiente e a cláusula "então" especifica o evento ambiental conseqüente (Todorov, 1989, p. 354). Assim, os enunciados apresentam-se como "regras" que especificam essas relações entre eventos.

Os exemplos anteriores poderiam ser reescritos para especificar melhor as relações que, na fala quotidiana, muitas vezes estão apenas implícitas:

Se você fez a tarefa de casa (comportamento), **então** pode sair para o recreio (mudar de ambiente e ter acesso a lanche, companhia, brincadeiras, etc.); se não, fica em sala...

Se você fez reserva para o vôo das 15 horas (comportamento 1) e **se** apresentar-se para embarque até as 14 horas (comportamento 2), **então** seu lugar estará assegurado (o que, com certeza, alterara seu ambiente, tanto imediato como nas horas subseqüentes); caso contrário, outro passageiro poderá ocupar sua reserva.

Mas **se** você é o passageiro da lista de espera, **então** terá que esperar o horário-limite para saber se poderá ou não embarcar (não adianta perguntar antes do referido horário).

Você poderá ter seu telefone instalado (conseqüência) **se** tiver se inscrito (comportamento) há mais de dois anos (intervalo entre a ação e a conseqüência): algo que você fez há muito tempo está gerando conseqüências hoje...

No exemplo "Horário de funcionamento: das 9 às 12 horas", pode-se considerar que a frase não indica qualquer comportamento. Ela foi incluída de propósito, para evidenciar o quanto relações de contingências podem estar "embutidas" no ambiente ou nas regras que as especificam.

Esse exemplo requer dos usuários do agente que estabeleceu as contingências várias discriminações condicionais. Quando precisa da agência, terá que consultar o relógio:

Se estiver dentro do horário de funcionamento (qualquer hora entre 9 e 12), **então**

será atendido (se for até lá, obviamente).

Se o horário for qualquer outro, **então** terá que esperar. Haverá horários-limite em que outros aspectos terão que ser considerados (outras discriminações condicionais terão que ser feitas). Por exemplo, se são 11h55 e o usuário está a dois minutos de caminhada do local, então ainda há possibilidade de que seja atendido, mas se estiver a uma grande distância, será melhor desistir e esperar pelo dia seguinte...

Uma relação de dependência não existe quando alguém abre a janela e um relâmpago corta o espaço. Os dois eventos podem ocorrer temporalmente próximos, mas de modo totalmente independente: o relâmpago teria ocorrido quer eu abrisse ou nao a janela...

No comportamento operante, por meio do qual o organismo modifica o ambiente, contingência se refere *"às condições sob as quais uma conseqüência é produzida por uma resposta, isto é, a ocorrência da conseqüência depende da ocorrência da resposta"* (Catania, 1993, p. 368). No exemplo do relâmpago, abrir a janela pode produzir uma conseqüência: não a ocorrência do relâmpago, mas a oportunidade de vê-lo...

Um esquema de reforço contínuo é uma instância de dependência absoluta: toda vez que a resposta ocorre, ela produz a conseqüência (**se** a resposta ocorrer, **então** a conseqüência também ocorrerá...). Já em um esquema de razão fixa, FR 5, por exemplo, a conseqüência só seguirá uma resposta se ela for a quinta em uma série, na qual nenhuma das outras quatro respostas precedentes foi seguida pela conseqüência.

O **operante discriminado**, por sua vez, requer a especificação da contingência de três termos ou contingência tríplice (Skinner, 1938; 1953):

> *"Uma formulação adequada da interação entre um organismo e seu ambiente deve sempre especificar três coisas: (1) a ocasião em que a resposta ocorre, (2) a própria resposta, e (3) as conseqüências reforçadoras. As inter-relações entre elas são as contingências de reforço". (Skinner, 1953, p.5).*

Se o estímulo discriminativo estiver presente e **se** a resposta ocorrer, (**então**) ela produzirá a conseqüência; se a resposta não ocorrer, ou se ocorrer na ausência do estímulo, a conseqüência não ocorrerá.

Na análise de contingências, é importante considerar as probabilidades condicionais que relacionam um evento a outro, ou seja, qual a probabilidade de um evento **na presença** e **na ausência** do outro.

No caso do operante, a relação contingente que existe quando respostas produzem reforçadores é definida por duas probabilidades condicionais: a probabilidade de um reforçador dada a ocorrência da resposta e sua probabilidade na ausência da resposta (Catania, 1973;1993).

No esquema de reforço contínuo, em que, como já vimos, uma conseqüência é apresentada *sempre que* uma resposta ocorrer, a probabilidade do estímulo, dada a ocorrência da resposta é um (1, 0), mas na sua ausência, é zero. Dito de outra forma, a resposta aumenta a probabilidade de ocorrência da conseqüência de zero para 1,0.

A ocorrência da resposta pode, ainda, reduzir a probabilidade do estímulo: se a

A ocorrência da resposta pode, ainda, reduzir a probabilidade do estímulo: se a resposta ocorrer, o estímulo não ocorrerá, como é o caso do comportamento de esquiva, em que a resposta elimina ou adia a apresentação de um evento aversivo (Keller & Schoenfeld, 1950; Sidman, 1953). Então, a probabilidade do estímulo na ausência da resposta é 1,0, mas, se a resposta ocorrer, sua probabilidade cai para zero.

A extinção é um caso em que a ocorrência da resposta não afeta a probabilidade do estímulo, que é zero, quer na presença, quer na ausência da resposta.

Esses são casos extremos e fáceis de se examinar, mas a mesma análise pode ser aplicada a casos muito mais complexos e que envolvem mudanças nas probabilidades condicionais ao longo de um contínuo, como, por exemplo, a produção *intermitente* de estímulos por respostas, nos esquemas em que apenas algumas respostas produzem o reforço (as probabilidades variam de acordo com especificações de requisitos de respostas ou de tempo); se a probabilidade do evento reforçador for diferente na presença e na ausência da resposta, podemos dizer que há uma relação de contingência resposta-reforço. Embora não se trate de uma mudança "tudo ou nada", a resposta aumenta ou reduz, em algum grau, a probabilidade de ocorrência da conseqüência.

A importância de se fazer uma análise de contingências reside exatamente na possibilidade de se identificar os elementos envolvidos em uma dada situação, e verificar se há ou não uma relação de dependência entre eles. Se houver, o segundo passo é identificar qual é o tipo de relação, uma vez que diferentes relações de contingência dão origem a diferentes processos e padrões de comportamento.

Relações de contingência fazem parte do ambiente natural, e são também estabelecidas no ambiente humano construído, físico e social. Quando se estabelece uma relação de contingência, isso não significa necessariamente que algum comportamento fará contato com a contingência; mas se fizer, o que vai ocorrer com esse comportamento daí por diante depende do tipo de contingência...

> *"O experimentador manipula contingências em busca de relações funcionais e das condições (variáveis de contexto) nas quais podem ser observadas" (Todorov, 1989, p. 355).*

Um analista do comportamento tem como tarefas identificar contingências que estão operando (ou inferir quais as que podem ou devem ter operado), quando se depara com determinados comportamentos ou processos comportamentais em andamento, bem como propor, criar ou estabelecer relações de contingência para o desenvolvimento de certos processos comportamentais. É através da manipulação de contingências que se pode estabelecer ou instalar comportamentos, alterar padrões (como taxa, ritmo, seqüência, espaçamento), assim como reduzir, enfraquecer ou eliminar comportamentos dos repertórios dos organismos.

Parte considerável dos artigos de pesquisa em análise do comportamento é dedicada a descrever e demonstrar relações funcionais – os efeitos de diferentes relações de contingência sobre o comportamento. O conhecimento de relações funcionais já bem estabelecidas é crucial para quem quer aprender a lidar com o comportamento.

Para entender o conceito de contingência, é preciso distinguir contingência de

não-contingência (quando um evento pode ocorrer, quer o outro tenha ocorrido ou não)[3] e, também, de contigüidade...

> *"Contigüidade implica simplesmente a justaposição de eventos – no espaço ou no tempo, independente de causação". (Catania, 1993, p.61)*

Um exemplo claro de contingência que não envolve contigüidade é o de atraso de reforço. Nesse caso, a relação entre os eventos comportamentais e ambientais é descrita da seguinte maneira: a conseqüência só ocorrerá se:

1) a resposta especificada ocorrer;

2) um intervalo especificado de tempo tiver transcorrido após a resposta.

Portanto, há uma relação de dependência entre a conseqüência e a resposta: a probabilidade condicional da conseqüência é zero na ausência da resposta e 1,0 quando ela ocorre, mas estes dois eventos – resposta e conseqüência, estão separados no tempo.

Ainda assim, uma relação de contingência pode envolver, como um importante parâmetro, a contigüidade entre dois ou mais dos elementos relacionados. Os resultados de pesquisa evidenciam com muita clareza e regularidade que relações de contingência que envolvem contigüidade – estreita relação temporal entre eventos ambientais e comportamentais são mais efetivas no estabelecimento de processos comportamentais do que as que envolvem atrasos entre os eventos interdependentes (Catania & Keller, 1981; Donahoe & Palmer, 1994, p. 44; Sizemore e Lattal, 1977). Esta é a razão pela qual manuais de análise comportamental aplicada enfatizam tanto a importância da *imediaticidade* da conseqüência reforçadora em procedimentos de ensino: contingências que envolvem contigüidade são mais efetivas que contingências que envolvem atrasos.

Bibliografia

BAUM, W.M. (1994). *Understanding behaviorism: Science, behavior and culture.* New York: Harper Collins Publisher.

CATANIA, A.C. (1973). The concept of the operant in the analysis of behavior. *Behaviorism*, 1, 103-116.

______(1993). *Learning.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall (3ª. edição).

CATANIA, A.C, & KELLER, K.J. (1981). Contingency, contiguity, correlation, and the concept of causation. In: P. Harzem, & M.D. Zeiler, (Orgs.), *Predictability, correlation, and contiguity.* New York: Wiley.

---

[3] Isto é diferente de dizer que se um ocorre, o outro não ocorre – neste caso, trata-se de uma relação de contingência: a ocorrência de um evento reduz a probabilidade de o outro ocorrer.

DONAHOE, J.W., & PALMER, D.C. (1994). *Learning and complex behavior.* Boston: Allyn & Bacon, 1994.

KELLER. F.S., & SCHOENFELD, W.N. (1950/1970). *Princípios de Psicologia.* São Paulo: Herder.

SIDMAN, M. (1953). Two temporal parameters in the maintenance of avoidance behavior by the white rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology,* 46, 253-261.

_____(1986). Functional analysis of emergent verbal classes. In: T.Thompson & M.D.Zeiler (Orgs.), *Analysis and integration of behavioral units.* (Pp. 213-245). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

SIZEMORE, O.J., & LATTAL, K.A. (1977). Dependency, temporal contiguity, and response-independent reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* 27, 119-125.

SKINNER, B.F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis.* Copley Publishing Group (1991).

_______(1953). *Science and Human Behavior.* New York: Macmillan.

_______(1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis.* New York: Appleton-Century-Crofts.

TODOROV, J.C. (1985). O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* 1, 75-88.

_______(1989). A Psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* 5, 347-356.

WEINGARTEN, K., & Mechner, F. (1966). The contingency as an independent variable of social interaction. Em T.Verhave (Org.), *The experimental analysis of behavior.* (Pp. 447-459). New York: Appleton-Century-Crofts.

Capítulo 11

A evolução do conceito de contingência[1]

Deisy das Graças de Souza[2]
UFSCar

A característica central da análise experimental do comportamento é a análise funcional, a identificação e o controle de variáveis das quais o comportamento é a função. Um poderoso instrumento de análise é o conceito de contingência, especialmente o de contingência tríplice (Todorov, 1985).

O conceito de contingência tem, na sua origem, uma longa história (Lattal, 1995). Na própria análise do comportamento, o conceito evoluiu enquanto formulação verbal que descreve relações entre eventos e passou da descrição de justaposição temporal para a

[1] Trabalho apresentado na Mesa Redonda *Primeiros Passos: Aprenda o Básico*, durante o IV Encontro Brasileiro de Terapia e Medicina Comportamental, promovido pela Associação Brasileira de Terapia e Medicina Comportamental-Campinas (SP), 22 a 24 de setembro de 1995. Agradeço a Antonio Bento Alves de Moraes e Mônica Lúcia Fonseca pela leitura cuidadosa e pelas sugestões.

[2] Bolsista de Pesquisa do CNPq.
Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos.
Caixa Postal 676, CEP 13565-905 - São Carlos, SP.
E-mail: ddgsapower.ufscar.br

de relações de dependência estímulo-estímulo e resposta-estímulo, de diferentes graus de complexidade. Talvez o aspecto mais importante da evolução, no entanto, seja o da complexidade dos fenômenos comportamentais, que vêm sendo descritos e produzidos graças ao emprego desse instrumento conceitual e que, ao mesmo tempo, têm permitido refinar o próprio conceito. Assim, o que parece ter evoluído substancialmente é o comportamento dos analistas do comportamento. A análise de contingências é, certamente, muito mais sofisticada hoje do que foi no passado.

Embora o termo contingência (derivado do latim *contingere, tocar por todos os lados)* possa assumir diferentes significados, ele é empregado, como termo técnico na análise do comportamento, para enfatizar "como a probabilidade de um evento pode ser afetada ou causada por outros eventos" (Catania, 1993, p. 368).

No caso do comportamento operante, contingência se refere "às condições sob as quais uma conseqüência é produzida por uma resposta, isto é, depende da ocorrência de uma resposta" (Catania, 1993, p. 368). Nosso ambiente natural, e também o ambiente construído, estão repletos de contingências desse tipo: o ambiente está organizado de tal modo que certas mudanças ambientais só ocorrerão se alguém se comportar de determinada maneira.

Em sentido mais geral, contingência poderia significar qualquer relação de dependência entre eventos ambientais ou entre eventos comportamentais e ambientais (Skinner, 1953; 1969; Todorov, 1989). O enunciado de uma contingência, como regras que especificam essas relações entre eventos, é feito em forma de afirmações do tipo "se..., então....". Relações de dependência muitas vezes incluem seqüências ou proximidade temporal entre eventos. Essa talvez seja a razão pela qual é comum uma certa confusão entre contingência e contigüidade. Ambos os termos partilham o prefixo *con*, têm uma raiz comum que significa *tocar ou estar em contato* e foram, por algum tempo, tratados como sinônimos. No entanto, dada a evolução do uso dos conceitos na análise do comportamento, os dois termos passaram a ser tratados de maneira distinta. Assim, enquanto contingência é empregada para enfatizar uma relação de dependência entre eventos, "contiguidade implica simplesmente a justaposição de eventos, – no espaço ou no tempo – independente de causação" (Catania, 1993, p.61). Ainda assim, uma relação de contingência pode envolver contigüidade, especialmente contiguidade temporal. Nesse caso, a contigüidade é apenas um dos parâmetros de uma relação de dependência ou relação condicional entre eventos.

Um exemplo claro de contingência que envolve dependência entre eventos, mas não a contigüidade, é o de atraso de reforço. A relação entre os eventos comportamentais e ambientais é descrita da seguinte maneira: quando o atraso de reforço está envolvido: a conseqüência só ocorrerá se:

• a resposta especificada ocorrer;

• um intervalo especificado de tempo tiver transcorrido após a resposta.

Talvez a confusão entre contigüidade e contingência seja ocasionada também pela ênfase na importância da imediaticidade do reforço, para a aquisição e a manutenção do comportamento. A pesquisa tem demonstrado exaustivamente que a imediaticidade é, de fato, fundamental na determinação dos efeitos de uma contingência de reforço. Mas imediaticidade, neste caso, não é mera justaposição temporal: é propriedade de uma

relação de dependência: se a resposta ocorrer, então a conseqüência ocorrerá e sua ocorrência será imediata.

Segundo Donahoe e Palmer (1994), a contigüidade temporal é um parâmetro fundamental para a seleção bem-sucedida de interações organismo-ambiente, tanto do tipo respondente quanto do tipo operante (p.44). Mas contigüidade estrita só é possível em uma relação entre eventos com probabilidade 1,0 (sempre que um dos eventos ocorre, o outro também ocorre), o que caracteriza relações contingentes e não relações acidentais. Portanto, contigüidade é relevante como um dos parâmetros de relações de contingência *e não como oposição à contingência.*

Essas sutilezas conceituais na distinção das relações refletem algum efeito significativo sobre o comportamento resultante? Skinner já apontava, em 1938, que o comportamento *deveria ser diferentemente afetado por contigüidades temporais causais* – termo que depois evoluiu para contingências – e contigüidades temporais acidentais entre respostas e reforços. A acumulação de um conjunto sistemático de dados tem evidenciado claramente diferenças entre contingência e não-contingência (Catania & Keller, 1981; Lattal & Maxey, 1971; Redd and Brinbauer (1969); Sizemore e Lattal, 1977). Dados de *Sizemore e* Lattal (1977), *obtidos com pombos, ilustram os efeitos de três diferentes* relações resposta-reforço, obtidas por meio de um esquema de reforço contingente (intervalo variável ou VI), um esquema de reforço contingente com atraso de reforço (VI com atraso) e um esquema de reforço independente de resposta (esquema de tempo variável ou VT). Esses esquemas, que foram planejados com parâmetros temporais comparáveis, apresentavam diferenças quanto à imediaticidade ou não de uma conseqüência para a resposta (VI *versus* VI com atraso), ou quanto às relações de dependência entre respostas *e conseqüências (VIs – dependência versus* VT *– independência).* As *taxas de respostas* foram sempre mais elevadas nos esquemas que incluíam uma relação de dependência entre respostas e conseqüências (VI e VI com atraso) do que no esquema sem a relação de dependência (VT). Entre os dois esquemas com relação de dependência, o esquema com reforço imediato manteve taxas muito maiores do que o esquema com atraso de reforço. *A diferença entre as taxas, porém, foi bem mais acentuada quando a relação de* contingência foi suspensa; com a mesma freqüência de reforços[3] que vigorava para os esquemas de intervalo, mas apresentados independentemente do comportamento, as taxas de respostas foram muito reduzidas e passaram a ocorrer com muita variabilidade. Por que a diferença, se os esquemas tinham os mesmos parâmetros? Esta questão ainda está aberta à análise experimental, mas o dado tem sido suficientemente replicado, seja com humanos (Redd & Brinbauer, 1969), seja com infra-humanos (Lattal & Maxey, 1971; *Catania & Keller, 1981), para ser considerado como um fenômeno legítimo: contingências* que envolvem contigüidade são mais efetivas que contingências que envolvem atrasos; e contigüidade em relações de contingência é mais efetiva que contigüidade em relações acidentais entre comportamento e ambiente.

---

[3] Emprega-se o termo reforço por conveniência de expressão, para indicar que se refere à mesma variável dos esquemas de intervalo variável – a apresentação de alimento para um pombo com privação de alimento, mas neste caso este é um evento independente e não atende aos requisitos para uma definição técnica de reforço.

A análise de contingências requer a consideração das probabilidades condicionais que relacionam um evento a outro, sejam respostas a estímulos, ou estímulos a estímulos (Catania, 1975; 1993). No caso do operante, a relação contingente que existe quando as respostas produzem reforçadores é definida por duas probabilidades condicionais: a probabilidade de um reforçador quando a resposta ocorre e sua probabilidade quando a resposta não ocorre.

Em um esquema de reforço contínuo, em que uma conseqüência é apresentada *se e somente se* uma resposta ocorrer, a probabilidade do estímulo, dada a ocorrência da resposta, é 1,0; na ausência da resposta, porém, a probabilidade de a conseqüência ocorrer é zero. Dito de outra forma, a resposta aumenta a probabilidade de ocorrência da conseqüência de zero para 1,0. O inverso ocorre nos esquemas de esquiva, em que a ocorrência da resposta reduz a probabilidade do estímulo de 1,0 para zero (se a resposta ocorrer, o estímulo não ocorrerá). Já nos esquemas de tempo variável, as probabilidades condicionais são iguais, quer na presença quer na ausência da resposta: o estímulo considerado reforçador ocorre independentemente da resposta e ela não afeta a probabilidade desse evento. A extinção é outro caso em que a ocorrência da resposta não afeta a probabilidade do estímulo, que é zero, quer na sua presença quer na sua ausência. Estes são casos extremos, em que é fácil identificar as probabilidades condicionais, mas a mesma análise pode ser aplicada a casos muito mais complexos, que envolvem mudanças nas probabilidades condicionais ao longo de um contínuo. É o que ocorre nos esquemas intermitentes, em que apenas algumas respostas produzem os estímulos (as probabilidades condicionais variam de acordo com especificações de requisitos de respostas ou de tempo, nos esquemas de razão e de intervalo, respectivamente).

> *"Quando são expressas dessa forma (como probabilidades condicionais), as contingências resposta-estímulo reforçador especificam as condições de uma maneira muito mais completa do que meras descrições em termos de pareamentos ou de contigüidades temporais. Elas permitem distinguir casos em que resposta e estímulo sempre ocorrem juntos, daqueles em que eles são freqüentemente emparelhados, mas em que o chamado reforço também ocorre independentemente da resposta (e isto é diferente de dizer que a resposta nem sempre é seguida por reforço). Se não especificamos as duas probabilidades, relações contingentes resposta-reforço não podem ser distinguidas de contigüidades temporais incidentais que podem resultar quando respostas e reforçadores ocorrem independentemente ao longo do tempo." (Catania, 1993, p.369)*

Sumariando o que foi considerado até agora, podemos dizer que o termo contingência de reforço é corretamente empregado se for possível identificar os componentes de uma relação *se, então...* entre eventos envolvidos em interações organismo-ambiente; e se for possível especificar as probabilidades condicionais de ocorrência de um evento na presença e na ausência do outro.

Skinner afirmou, em 1969, que o desenvolvimento dos equipamentos para o arranjo experimental de contingências era um bom testemunho da complexidade crescente das contingências que vinham sendo submetidas à análise experimental. Essa perspectiva foi reiterada em 1974:

"A complexidade do ambiente experimental cresceu gradualmente até aproximar-se agora da complexidade da vida diária – na qual, por conseguinte, as extrapolações do laboratório tornam-se cada vez mais úteis". (Skinner, 1974, p.210)

A complexidade dos ambientes experimentais e das relações submetidas a análise tem gerado dados igualmente complexos, cuja compreensão e sistematização requerem um sólido suporte conceitual (Catania, 1983; Harzem & Miles, 1978; Sidman, 1986).

A relação resposta-reforçador, que define um operante, envolve dois termos ou as chamadas contingências de dois termos, como mostra o Quadro 1 (Sidman, 1886). Esta relação resposta-reforço, modulada por uma série de parâmetros (como o esquema de reforço, o atraso, a privação, etc.), determinará a probabilidade futura desse operante. No entanto, se essa fosse a única fonte de determinação, o comportamento seria caótico; porque qualquer operante fortalecido tenderia a ocorrer o tempo todo, sob qualquer circunstância. A relação resposta-reforço pode ser correlacionada com estímulos ambientais discriminativos (não nos comportamos o tempo todo da mesma maneira em qualquer situação), quando então temos uma contingência tríplice, que descreve melhor a riqueza das interações organismo-ambiente.

"Uma conexão entre um operante e um estímulo reforçador pode ser estabelecida independentemente de qualquer estimulação específica atuando antes da resposta. Em uma determinada ocasião de reforçamento, forças estimuladoras certamente estarão em ação, mas com atenção constante é possível reforçar uma resposta (digamos, um movimento da perna) sob muitos conjuntos diferentes de forças estimuladoras e independente de qualquer conjunto particular. Na natureza, no entanto, a contingência de reforço sobre uma resposta não é mágica; o operante deve operar sobre a natureza para produzir seu reforço. Embora a resposta seja livre para ocorrer em um grande número de situações estimuladoras, ela será efetiva para produzir o reforço apenas em uma pequena parte delas. Num mundo em que o organismo é um ser destacado e em movimento, as necessidades mecânicas do reforçamento requerem, além da correlação da resposta e do reforço, estas outras correlações com a estimulação precedente. ... Três termos devem então ser considerados: ***um estímulo discriminativo prévio*** *(Sd),* ***a resposta*** *(R⁰) e o* ***estímulo reforçador*** *(S1). A relação entre eles pode ser descrita como: somente na presença do Sd a R⁰ é seguida por S1" (Skinner, 1938, p.178).*

A mesma formulação se repete em 1953 e 1969:

"Uma formulação adequada das interações entre um organismo e o seu meio ambiente deve especificar três coisas: (1) a ocasião na qual a resposta ocorre: (2) a própria resposta; e (3) as conseqüências reforçadoras. As relações entre elas constituem as contingências de reforço. ... As inter-relações são muito mais complexas do que as que ocorrem entre um estímulo e uma resposta[4], e são muito mais produtivas tanto nas análises teóricas, quanto nas experimentais." (Skinner, 1969, pp.7-8)

---

[4] Referência ao comportamento respondente...

Nesse ponto, é importante distinguir as contingências enquanto *descrições* de relações já estabelecidas (por exemplo, as envolvidas em um operante discriminado em estado estável, cujos componentes podem ser identificados, como quando se faz uma análise de um comportamento ocorrendo em situação natural), das contingências operando para o estabelecimento das relações, durante a aquisição e a manutenção do comportamento (proposições empíricas associadas às contingências, segundo Weingarten e Mechner, 1966 e Todorov, 1989).

Para descrever relações já estabelecidas, o uso da contingência tríplice como instrumento de análise nos levaria a uma descrição do seguinte tipo:

"A resposta produz o reforço somente quando o Sd está presente; se a resposta não ocorre, ou se ocorre na ausência do estímulo, o reforço não ocorre".

Como esta relação se estabelece como um *comportamento* de um organismo? A exposição a reforço diferencial é uma condição fundamental para o estabelecimento do controle discriminativo: oportunidades em que o estímulo antecedente está presente são confrontadas com situações em que ele está ausente. O treino discriminativo, representado no Quadro 1, inclui as condições minimamente necessárias para o desenvolvimento da discriminação, que são as oportunidades diferentes (pelo menos duas) em que a resposta será submetida a reforçamento diferencial: uma resposta de uma classe produz o reforço na situação 1, mas não produz na situação 2 (nem em qualquer outra situação). Dados de dezenas de pesquisas mostram que, durante o desenvolvimento de uma discriminação, o comportamento passa de um estágio inicial indiscriminado e vai se tornando cada vez mais "discriminado", isto é, a resposta passa a ocorrer cada vez mais na presença do estímulo que condiciona a relação resposta-reforço e vai deixando de ocorrer na situação de estímulo não correlacionado com reforço (cf. Skinner, 1938; 1953; Keller e Schoenfeld, 1950; Pessotti, 1971). A conseqüência tem, assim, um papel seletivo não apenas sobre a resposta, mas sobre a relação antecedente-resposta. O estágio final da aquisição, que transforma um operante em um operante discriminado, corresponde ao desempenho descrito por uma contingência de três termos. Eis como a formulação aparece no texto original de 1938:

> *"Embora uma resposta seja livre para ocorrer em uma variedade de situações estimuladoras, ela será efetiva em produzir o reforço apenas em algumas delas. A situação favorável é geralmente sinalizada de algum modo e o organismo faz uma discriminação de um tipo que agora passa a predominar. Ele começa a responder sempre que esteja presente um estímulo que também estava presente por ocasião do reforço anterior, e a não responder se o estímulo não estiver presente. O estímulo antecedente não elicia a resposta: ele apenas estabelece a ocasião na qual a resposta será reforçada." (Skinner, 1938, p. 178)*

Um outro aspecto importante do processo discriminativo é a sua reversibilidade: invertendo-se as contingências, o comportamento também muda gradualmente (ocorre nova aprendizagem). Se a resposta passar a ser reforçada na presença de S2, mas não

na presença de S1, estabelece-se uma nova discriminação, tão ou mais precisa[5] que a anterior (Pessotti, 1971). A contingência de três termos é, assim, a unidade básica da cognição – aquilo que aprendemos sobre o mundo (Sidman, 1986; de Rose, 1993).

A complexidade das relações de contingência e das classes operantes que delas resultam pode ser examinada do ponto de vista das relações resposta-reforço (com antecedentes mantidos constantes) – como no estudo dos esquemas de reforço, e do ponto de vista das relações antecedentes-resposta (com as conseqüências mantidas constantes), quando os fenômenos estudados são categorizados sob o rótulo geral de controle de estímulos.

1. Relações resposta-reforço

As relações resposta-reforço determinam muito do que em geral está incluído sob o tópico motivação e ajudam a entender a força do comportamento ou a predisposição do organismo para se comportar de determinadas maneiras, em determinadas situações (Catania, 1993; de Rose, 1994). Os esquemas de reforçamento, tanto os simples como os complexos, são instrumentos poderosos para estabelecer, alterar e/ou manter padrões variados e complexos de comportamento. Muito da análise experimental de esquemas de reforçamento tem sido conduzida em laboratório animal (Ferster & Skinner, 1957; Zeiler, 1977) e a investigação representa bem mais do que um mero exercício de alteração de contingências, como às vezes é sugerido. O conhecimento sobre os efeitos das contingências de reforço sobre diferentes dimensões do responder[6] foi sendo sedimentado como base para estudos de contingências mais complexas e tem possibilitado a síntese experimental (Catania, 1981) de processos do maior interesse para a compreensão do comportamento humano. Entre estes encontram-se os modelos animais de autocontrole (Rachlin & Green, 1972), de escolha e preferência (Skinner, 1950; Herrstein, 1961), de "liberdade de escolha" (Catania, 1975), de comportamento econômico (Hursh, 1980), entre outros.

Vou destacar para análise, pela importância que podem ter, tanto para a interpretação como para o manejo de contingências para alterar o comportamento, as chamadas contingências de escolha e preferência. No célebre artigo de 1950[7], Skinner delineou o que seria um análogo de laboratório para investigar o efeito de variáveis cruciais para o que costumamos chamar de escolha e decisão: a presença de pelo menos duas alternativas simultâneas, nas quais o responder pode produzir conseqüências. O que é que o organismo faz quando está diante de duas ou mais alternativas, nas quais pode produzir conseqüências relevantes? O senso comum nos leva a responder rapidamente

---

[5] Um índice de precisão ou acurácia da discriminação é a freqüência relativa de respostas na presença do Sd: respostas na presença de Sd divididas pelo total de respostas. Quanto maior a freqüência relativa (que se distribui entre zero e 1,0), maior a precisão da discriminação.

[6] A freqüência é tomada como um dado básico, mas os esquemas também afetam o padrão do responder, isto é, sua distribuição ao longo do tempo, a duração das respostas, a topografia, o ritmo, etc.

[7] *São as teorias da aprendizagem necessárias?*

que ele escolhe uma das alternativas ou decide investir em uma delas. Mesmo que assim fosse, quais seriam as condições responsáveis pela escolha de uma ou de outra alternativa? Tecnicamente, as contingências de escolha são estudadas experimentalmente por meio de esquemas concorrentes de reforço. Estes esquemas incluem pelo menos dois operantes discriminados simultaneamente disponíveis, ou seja, pelo menos duas contingências tríplices[8] atuando ao mesmo tempo, *concorrentemente*, como mostra o Quadro 2. Quer no laboratório, quer em situações naturais, os esquemas concorrentes incorporam propriedades significativas do comportamento de escolha: o organismo fica livre para distribuir suas respostas entre as alternativas ou para não responder a nenhuma delas.

O uso desse sistema complexo de contingências deu origem – pelo tipo e volume de dados que gerou – à formulação teórica da chamada Lei do Efeito (Herrnstein, 1961; 1970) e da Lei Generalizada da Igualação (Baum , 1974; 1979).

Foge aos propósitos deste texto explorar os detalhes teóricos, bem como os diferentes modelos que têm sido desenvolvidos para sistematizar e explicar os dados produzidos por um extenso programa de investigação, produtivo há quase 50 anos, cujas bases conceituais e metodológicas foram estabelecidas por Skinner (1950), Findley (1958) e Herrnstein (1961). Uma descrição sucinta, porém, pode apontar as implicações desse tipo de análise para a construção de uma teoria geral do comportamento e para a sua interpretação (Todorov, 1978; McDowell, 1988; 1989).

As bases empíricas da Lei do Efeito evidenciam que o comportamento é distribuído entre alternativas concorrentes na mesma proporção em que os reforços são distribuídos entre estas alternativas, o que é descrito como o princípio da igualação. De acordo com este referencial, a efetividade de qualquer contingência particular (singular) resposta-reforço é vista como dependente do valor relativo das contingências alternativas simultaneamente disponíveis. Dito de outra maneira, a taxa de ocorrência de um comportamento depende não apenas da taxa de reforço contingente àquele comportamento, mas também da taxa adicional de reforços fornecidos globalmente pelo ambiente (ou pelo "contexto" de reforço), seja para outras respostas, seja independente de respostas (Herrnstein, 1970). Essa maneira de conceber a lei do efeito permite analisar qualquer comportamento singular como um comportamento de escolha (mesmo que as fontes alternativas de reforço não estejam especificadas ou sejam difíceis de identificar e descrever). Uma implicação muito importante para a aplicação tecnológica é que o valor de um reforçador, além de ser modulado por variáveis como privação e saciação, também é um valor relativo, dependendo sempre de quais são os outros reforçadores simultaneamente disponíveis. As análises quantitativas entre distribuição de respostas e distribuição de reforços refinam enormemente a noção de que o comportamento é função de suas conseqüências: a equação da lei generalizada da igualação incorpora parâmetros que permitem descrever como a regulação de um comportamento específico envolve mais do que apenas o reforço que é contingente a ele – ou seja, considera que os efeitos desse reforço também dependem do contexto total de reforços supridos por fontes alternativas. Assim, uma taxa particular de reforço contingente pode produzir tanto uma baixa taxa de respostas como uma taxa alta, dependendo de quanto reforço adicional o ambiente fornece ao organismo (McDowell, 1988, p.101).

---

[8] O número de componentes de um esquema concorrente pode ser muito maior, mas dois representa o modelo mais simples para a análise experimental.

Os resultados de uma intervenção em que as conseqüências de um comportamento são manipuladas podem ser muito diferentes e até opostos ao que seria esperado, se aquela contingência particular operasse sozinha – o que deve ser raramente o caso em situações naturais. Nesse sentido, um analista do comportamento tem que estar ciente de que uma análise funcional requer a identificação não só das conseqüências de um comportamento de interesse, mas também de outras fontes de reforço que possam estar em vigor, concorrentemente, com aquelas que ele focaliza para análise e intervenção.

Embora sejam poucos os estudos de contingências concorrentes em situações naturais, há indicadores da validade da formulação geral da igualação com humanos, tanto em laboratório como em ambientes naturais (Conger e Killeen, 1974; McDowell, 1981,1988,1989; Mace, 1994).

McDowell (1988) demonstrou como dados de observação de comportamentos auto-lesivos de um garoto de 10 anos se conformaram claramente à função teórica que prevê a forma da distribuição de respostas e reforços. Os dados foram obtidos em sessões de observação realizadas na sala de estar da casa do garoto, enquanto ele e os pais assistiam televisão, durante uma fase de linha de base, à qual se seguiu um programa de intervenção. Quando as taxas de comportamentos auto-lesivos durante a linha de base foram distribuídas em gráfico, como função da taxa de reprimendas ou de repreensões apresentadas pelos pais, observou-se uma estreita correspondência entre as duas variáveis, isto é, quanto maior a taxa de reprimendas, maior a taxa de comportamentos auto-lesivos. O interessante é que esta análise da distribuição de respostas e de reprimendas só foi feita depois da intervenção. A análise da linha de base sugeriu que as reprimendas podiam estar funcionando como reforço. Um delineamento ABA, com suspensão das reprimendas na fase B, demonstrou que elas estavam de fato reforçando os comportamentos auto-lesivos. Diante disso, decidiu-se verificar se havia alguma relação quantitativa entre esta variável de reforço e a distribuição de respostas e, de fato, quanto maior a taxa de reprimendas, maior a taxa de respostas. Esses dados são particularmente interessantes porque ambos os eventos, as respostas e as conseqüências, estavam ocorrendo naturalmente, sem nenhum controle experimental, em um ambiente onde outros eventos que poderiam afetar o comportamento tinham amplas oportunidades de ocorrer (McDowell, 1988, p. 103).

Essa interpretação dos efeitos de fontes desconhecidas de reforço permite a reanálise de uma variedade de dados relatados na literatura, especialmente em situações de aplicação, que foram considerados como efeitos estranhos ou como efeitos colaterais inexplicáveis de procedimentos de reforço ou de extinção. Tais efeitos podem bem ser resultados de mudanças no contexto total de reforço no ambiente. Com base nesse tipo de análise, McDowell (1988) propôs quatro estratégias de intervenção que não lidam diretamente com o comportamento-alvo, mas que podem mudar sua probabilidade de ocorrência pela simples alteração no contexto total de reforço:

Para reduzir a probabilidade de uma resposta:

1) Aumentar a taxa de reforços para uma resposta alternativa, disponível concorrentemente (o que é diferente de DRO, em que há suspensão da conseqüência para o comportamento alvo). Nesta alternativa, o reforço pode até continuar ocorrendo para a resposta-alvo – e

isto é especialmente importante quando as conseqüências de um comportamento não estão acessíveis à intervenção; o que se garante é o aumento no total de reforços no contexto e, com isto, uma redução do valor relativo da conseqüência específica do comportamento alvo.

2) Aumentar a taxa de reforços não contingentes.

Para aumentar a probabilidade de uma resposta:

1) Reduzir a taxa de reforços para uma resposta concorrente (sem aumentar o reforço para o comportamento-alvo).

2) Reduzir a taxa de reforços livres ou não contingentes.

É possível que, na maioria das situações naturais, variáveis como essas interajam na determinação das escolhas que as pessoas fazem, tanto em situações de operante livre, quanto em situações que envolvem escolha em tentativas discretas. Considerando que muitas intervenções são concebidas como o manejo de condições para encorajar a escolha de alternativas adaptativas, e, simultaneamente desencorajar a escolha de alternativas menos adaptativas, o conhecimento básico sobre como essas variáveis influenciam a escolha pode permitir o planejamento de intervenções mais efetivas.

Este é apenas um exemplo de como o conhecimento resultante da análise de *contingências pode e precisa ser incorporado à prática, favorecendo discriminações relevantes* por parte do analista e do planejador de contingências.

Os desenvolvimentos descritos demonstram como passamos, na análise das contingências tríplices, que dão conta do comportamento discriminado, de um nível nominal de medida, em que apenas se aponta os elementos da contingência – o antecedente, a resposta e a conseqüência, para um nível muito mais exigente, de quantificação precisa das relações resposta-reforço. O instrumental metodológico está desenvolvido e coloca à disposição do analista do comportamento possibilidades muito amplas e sólidas para um efetivo trabalho de análise e intervenção.

2. Relações antecedente-resposta (conseqüente)

A análise da relação entre os antecedentes e as contingências de dois termos que eles selecionam (controle de estímulos) também tem se desenvolvido aceleradamente, gerando novos dados que sustentam evolução e revisão conceitual na área (Matos, 1981; Sidman, 1971; 1986)[9].

---

[9] Revisões detalhadas sobre os desenvolvimentos nessa área podem ser encontradas em de Rose (1993) e em Lopes e Matos (1995).

Uma dessas revisões consistiu na proposição da expansão das unidades de análise de contingências de reforço (Sidman, 1986), de três para quatro e cinco termos. Por quê? Pela dificuldade de se analisar, com a contingência de três termos, uma série de relações organismo-ambiente. Quando se tem uma discriminação condicional, por exemplo, como tratar os dois estímulos "antecedentes"? Como um composto? Segundo Sidman, os estímulos têm funções diferentes: enquanto o Sd seleciona um operante, o estímulo condicional seleciona um operante discriminado (não a resposta diretamente, nem a relação resposta-reforço, mas a relação antecedente-resposta-conseqüência). Em uma discriminação condicional, o antecedente em uma contingência tríplice só funciona como discriminativo, dependendo (condicionalmente a) da presença de um outro estímulo: "se o estímulo X e se o estímulo Y, então a resposta R produzirá a conseqüência C"; se X não estiver presente, mesmo que Y esteja, a resposta não produzirá a conseqüência. Nesse caso, a função discriminativa de Y depende da presença de X. Alterando-se o estímulo condicional, altera-se a função do estímulo da contingência tríplice. Assim, a própria contingência de três termos também pode estar sujeita a controle de estímulos: o controle condicional (Cumming & Berryman, 1965; Sidman, 1986). Por isso, a expansão da unidade de análise de três para quatro termos, seria necessária para dar conta "da seleção que o ambiente faz de nossos repertórios discriminados" (Sidman, 1986, p. 225). Enquanto na contingência de três termos o estímulo discriminativo seleciona um operante, na contingência de quatro termos um estímulo condicional seleciona uma discriminação (um operante discriminado), entre outras discriminações estabelecidas no repertório do organismo (Lopes e Matos, 1995).

> *"Aqui a relação estímulo-resposta abre oportunidade para uma relação estímulo-estímulo: os estímulos condicionais não controlam as respostas diretamente, mas determinam o controle que outros estímulos exercem sobre a resposta". (Sidman, 1986, p. 225)*

Um aspecto fundamental dessas diferentes relações de contingência e da ampliação nas unidades de análise reside não no fato de elas serem unidades comportamentais maiores ou menores, mas nos processos comportamentais que se desenvolvem quando elas operam. Assim, contingências de três termos tornam possível o reforço condicionado e o reforço generalizado, o que amplia enormemente as fontes de reforçamento para o comportamento. Do mesmo modo, o acréscimo de um novo termo à contingência de três termos gera um novo processo, a formação de relações de equivalência (Sidman, 1971; 1986, p. 226; de Rose, 1993). Apesar do aumento crescente nas evidências de que relações de equivalência podem emergir de contingências de três termos (de Rose e colab., 1988; Sidman, 1994), parece inconteste que contingências de quatro termos favoreçam tal emergência.

Quando classes de equivalência se formam, várias relações condicionais, que não foram diretamente ensinadas, emergem; assim, classes de equivalência podem ser concebidas como uma rede de relações, originadas com diferentes histórias de exposição ao ambiente. De acordo com Sidman e colaboradores (e.g., Sidman, 1986; 1994; Sidman & Tailby, 1982), uma relação entre estímulos é uma relação de equivalência se apresentar as propriedades de *reflexividade, simetria e transitividade*. As relações entre estímulos estudadas em investigações sobre equivalência geralmente são relações condicionais entre um conjunto de estímulos modelo (representados por uma letra maiúscula, como A)

e um conjunto de estímulos de comparação (também representados por uma letra maiúscula, como B). Assim, o estabelecimento de uma relação condicional AB implica que cada modelo no conjunto de estímulos A (A1, A2, An) controla a seleção de um estímulo de comparação correspondente do conjunto B (B1, B2 ou Bn, respectivamente) quando apresentado simultaneamente aos demais do mesmo conjunto, como um dos estímulos de escolha. Uma relação condicional AB possui a propriedade de simetria se, na ausência de ensino direto, o indivíduo apresenta a relação condicional BA, isto é, se na presença de cada estímulo do conjunto B, previamente apresentado como estímulo de comparação e agora apresentado como modelo, ele seleciona o estímulo correspondente do conjunto A, apresentado como estímulo de comparação, entre outros do mesmo conjunto A. Para demonstrar transitividade da relação condicional, é necessário ensinar uma nova relação condicional, BC. Depois de ensinadas as relações condicionais AB e BC, a transitividade é demonstrada se o indivíduo apresenta, sem treino adicional, a relação condicional AC. A propriedade de reflexividade é demonstrada se, para cada membro dos conjuntos de estímulo A, B e C apresentados como modelo, o sujeito for capaz de selecionar, sem treino específico, um estímulo idêntico, apresentado, entre outros, como um estímulo de comparação. A demonstração destas três propriedades documenta a formação de n classes de estímulos equivalentes, cada uma formada por An, Bn e Cn (onde An, Bn e Cn representam estímulos individuais nos conjuntos A, B e C). A relação entre estímulos em cada classe é considerada como uma relação de equivalência (de Rose, 1993).

A demonstração da emergência de comportamentos não explicitamente ensinados amplia enormemente as possibilidades de análise e de compreensão da origem de comportamentos novos, para muito além dos processos de generalização e indução, desfazendo o mito de que a análise do comportamento não tem o que dizer sobre a ocorrência de comportamentos que nunca foram diretamente reforçados. Quando os estímulos formam uma classe de equivalência, eles se tornam substituíveis uns pelos outros, em contextos particulares (Bush, Sidman & de Rose, 1989; de Rose, 1993; de Rose e col., 1988; McIlvane, 1990; Spradlin, Cotter, & Baxter, 1973). Portanto, se um comportamento está sob controle de um dos estímulos da classe de equivalência, qualquer um dos outros estímulos pode exercer o mesmo tipo de controle sobre o comportamento, sem uma história prévia de reforçamento[10]

Estudos sobre equivalência de estímulos têm atraído um interesse considerável, por suas importantes implicações teóricas, para uma análise comportamental de diversos fenômenos, especialmente os lingüísticos, e também por suas implicações para a aplicação a situações clínicas e educacionais (de Rose, 1993; Mace, 1994). Esses estudos têm fornecido critérios para avaliar significado e compreensão e demonstrado que o ensino de alguns desempenhos resulta em outros desempenhos emergentes. Isto pode levar a uma maior eficiência e economia no ensino de repertórios complexos como, por exemplo, os de leitura e escrita (de Rose e colab., 1989; 1992; Matos & D'Oliveira, 1992).

Uma outra implicação destes estudos é a de que as classes, uma vez formadas, tendem a ser muito estáveis (tanto permanecem por longo tempo, quanto há uma certa

---

[10] A identificação de quais são os estímulos na classe é sempre uma questão importante. O fato de verbalizarmos com freqüência que tratamos não com elementos individuais, mas com classes – de antecedentes, de respostas, de reforços, ainda não tem encontrado suficiente correspondência na análise e na aplicação.

resistência à mudança). Se novas relações condicionais são estabelecidas entre os membros das relações iniciais, seria de se esperar que novas classes fossem estabelecidas, mas os dados mostram que as classes originalmente formadas tendem a prevalecer sobre o treino incompatível fornecido posteriormente (de Rose,1993, p.296; mas ver Pilgrim e Galizio, 1995). Se, por um lado, como afirma de Rose (1993), a "formação de redes de relações entre estímulos que sejam ao mesmo tempo complexas e estáveis parece ser um dos fatores que possibilitam a extraordinária riqueza do pensamento humano", por outro lado, esta pode ser a fonte de vários problemas clínicos importantes como fobias, pânico e dependência de drogas. Como não há mecanismos seletivos sobre o que é ou não é adaptativo, os comportamentos que caracterizam tais tipos de problemas podem estar sob controle de redes de relações envolvendo estímulos de vários tipos, tanto interoceptivos como exteroceptivos, relacionados por equivalência. Nestes casos,

> *Pode-se prever que procedimentos terapêuticos só terão resultados duradouros se destruírem totalmente a rede de relações que constituem o problema... Se um número suficiente de relações permanecerem intactas, as relações isoladas suprimidas através de procedimentos terapêuticos podem emergir novamente. Isto pode acontecer, por exemplo, quando o cliente retorna ao ambiente no qual o problema costumava se manifestar. Caso as relações envolvendo estímulos presentes neste ambiente não tenham sido afetadas pela terapia, elas podem ser suficientes para restabelecer totalmente a rede original, resultando em reincidência do problema. (de Rose, 1993, pp.297-298)*

A proposta de Sidman de expansão da unidade de análise incluiu ainda a contingência de cinco termos para permitir a análise do papel do contexto na seleção de discriminações condicionais (Sidman, 1986; Bush, Sidman & de Rose, 1989; Lopes & Matos, 1995).

Do mesmo modo que o acréscimo de um novo termo à contingência de três termos gera a emergência de relações de equivalência, o que "possibilitou à Análise do Comportamento investigar o estabelecimento de correspondências semânticas ... sem a necessidade de se postular uma história de reforçamento direto para cada relação" (Lopes & Matos, 1995), a contingência de cinco termos, como unidade básica de análise do controle contextual ou controle condicional de segunda ordem, seleciona correspondências semânticas, evitando a fusão entre membros de classes diferentes (Sidman, 1996). Segundo Sidman, uma formulação do comportamento que não leve em conta o controle contextual estará deixando de considerar um aspecto fundamental do comportamento complexo.

Como proposto no início deste texto, ele focalizou a evolução do conceito de contingência através das próprias contingências estudadas – ou seja, a evolução no uso do instrumento conceitual para fazer a análise e a análise experimental do comportamento. O corpo de conhecimentos que tem sido gerado e está disponível tem sido uma boa base para novas análises e, sobretudo, para sínteses comportamentais (Catania, 1983; 1993) – para a produção de comportamentos novos e significativos na escola, na clínica, na sociedade...

A necessidade de interação entre os programas de pesquisa básica e a agenda para a solução de problemas humanos pela análise aplicada do comportamento (Mace, 1994), porém, é uma questão permanentemente em aberto:

> *"O trabalho do psicólogo clínico será grandemente facilitado pelo domínio da linguagem teórica, que necessariamente usará na análise do problema que lhe é trazido. Nesse sentido, os resultados de pesquisa serão úteis não por sua aplicação direta a casos particulares; ajudam na medida em que aperfeiçoam o sistema teórico no qual o psicólogo busca o apoio indispensável para as análises que orientarão seu trabalho. Se uma contingência tríplice é inferida como explicação de um comportamento relatado pelo cliente, o sistema teórico está sendo usado para a compreensão do problema. Inferências, entretanto, podem ser injustificadas, e nem sempre por falha do sistema teórico. O que caracteriza o trabalho do clínico é o teste contínuo de suas inferências a partir de novas informações que colhe. Este trabalho autocorretivo será facilitado tanto pelo domínio da linguagem teórica quanto pela habilidade do profissional na coleta de novas informações pertinentes. Assim, os trabalhos de pesquisa básica, voltados primariamente para o desenvolvimento teórico, serão tão úteis quanto os estudos de casos clínicos." (Todorov, 1985, p.76)*

Operante	**Operante discriminado**
R ————— > C	S_1 => (R_1 => C_1)
R_1 ———> C_1	Treino discriminativo
R_2 —/—> C_1	S_1 => (R_1 ==> C_1)
R_1 —/—> C_2	S_2 => (R_1 =/=> C_1)
R_2 ———> C_2	S_n => (R_1 =/=> C_1)

Quadro 1. Contingências de dois e de três termos. A contingência de três termos é a unidade básica de controle de estímulos; o estímulo antecedente não elicia a resposta: ele ativa a contingência de dois termos (Skinner, 1938; Sidman, 1986). O treino discriminativo requer reforço diferencial da resposta em função da condição de estímulo (reforço na presença e extinção na ausência do estímulo discriminativo).

Esquemas concorrentes (escolha)
S_1 ==> (R_1 ==> C_1)
S_2 ==> (R_2 ==> C_2)

Quadro 2. Contingências simultâneas de reforço: dois operantes discriminados podem ocorrer simultânea e independentemente. Por mais simples que pareça, a situação envolve no mínimo quatro operantes: os dois mantidos diretamente pelas contingências de reforço e o alternar do operante 1 para o 2 e vice-versa (Todorov, 1978; Souza, 1981); a conseqüência da alternação é o acesso à outra alternativa de reforço.

Bibliografia

BAUM, W.M. (1974). On two types of deviation from the matching law: Bias and undermatching. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 22*, 231-242.

______ (1979). Matching, overmatching and undermatching in studies of choice. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 32*, 269-281.

(1994). *Understanding behaviorism: Science, behavior and culture.* New York: Harper Collins Publishers.

BUSH, K.M., SIDMAN, M., DE ROSE, T. (1989). Contextual control of emergent equivalence relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 51*, 29-45.

.CATANIA, A. C. (1973). The concept of the operant in the analysis of behavior. *Behaviorism, 1*, 103-116.

______(1975). Freedom and knowledge: An experimental analysis of preference in pigeons. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 24*, 89-106.

______(1983). Behavior analysis and behavior synthesis in the extrapolation from animal to human behavior. Em G. Davey (Org.) *Animal models of human behavior.* Chichester: Wiley.

______(1993). *Learning.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall (3ª. edição).

CATANIA, A.C, & KELLER, K.J. (1981). Contingency, contiguity, correlation, and the concept of causation. In: P. Harzem, & M.D.Zeiler, (Orgs), *Predictability, correlation, and contiguity.* New York: Wiley.

CONGER, R., & KILLEEN, P. (1974). Use of concurrent operants in small group research: A demonstration. *Pacific Sociological Review, 17*, 399-416.

CUMMING, W.W., & BERRYMAN, R. Some data on matching behavior in the pigeon. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 4*, 281-284.

DE ROSE, J. C. C. (1993). Classes de estímulos: implicações para uma análise comportamental da cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 9*, 283-303.

DE ROSE, J. C., DE SOUZA, D. G., ROSSITO, A. L., & DE ROSE, T. M. S. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: Equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 5*, 325-346.

______ (1992)Stimulus equivalence and generalization in reading after matching-to-sample by exclusion. In S. C. Hayes, & L. J. Hayes (Eds.), *Understanding verbal relations* (pp. 69-82). Reno, NV: Context Press.

DONAHOE, J. W., & PALMER, D. C. (1994). *Learning and complex behavior.* Boston: Allyn & Bacon.

FERSTER, C. B., & SKINNER, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement.* New York: Appleton-Century-Crofts.

HERRSNTEIN, R. J. (1961). Relative and absolute response strength of response as a function of frequency of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 4*, 267-272.

______(1966). Superstition: a corollary of the principles of operant conditioning. Em W. K. Honig (Org.) *Operant behavior: Areas of research and application.* New York: Appleton-Century-Crofts.

(1970). On the law of effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 13*, 243-266.

HURSH, S. R. (1980). Economic concepts for the analysis of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 34*, 219-238.

GATCH, M. B., & OSBORNE, J. G. (1989). Transfer of contextual stimulus function via equivalence class development. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 51*, 369-378.

KELLER. F. S., & SCHOENFELD, W. N. (1950). *Principles of Psychology: A systematic text in the science of behavior.* New York: Appleton- Century-Crofts.

KÖHLENBERG, B. S., HAYES, S. C., & HAYES, L. J. (1991). The transfer of contextual control over equivalence classes through equivalence classes: A possible model of social stereotyping. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 56*, 505-518.

LATTAL, K. A., & MAXEY, G.C.(1971). Some effects of response-independent reinforcers in multiple schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 16*, 225-231.

LOPES Jr., J.., & MATOS, M. A. (1995). Controle pelo estímulo: aspectos conceituais e metodológicos acerca do controle contextual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11*, 33-39.

LYNCH , D. C., & GREEN, G. (1991). Development and crossmodal transfer of contextual control of emergent stimulus relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 56*, 139-154.

MACE, F. C. (1994). Basic research needed for stimulating the development of behavioral technologies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 61*, 529-550.

MATOS, M. A. (1981). O controle de estímulo sobre o comportamento. *Psicologia, 7(2)*,1-15.

MATOS, M. A., & D'OLIVEIRA, M. M. H. (1992). Equivalence relations and reading. In S. C. Hayes, & L. J. Hayes (Eds.), Understanding verbal relations (pp. 83-94). Reno, NV: Context Press.

MCDOWELL , J.J. (1981). On the validity and utility of Herrnstein's hyperbola in applied behavior analysis. In: C. M.Bradshaw, E. Szabadi, & C. F. Lowe. *Quantification of steady-state operant behaviour.* (pp.311-324). Amsterdam: Elsevier/North-Holland.

______(1982). The importance of Herrnstein's mathematical statement of the law of effect for behavior therapy. *American Psychologist, 37*, 771-779.

______ (1988). Matching theory in natural human environments. *The Behavior Analyst, 11,* 095-109.

______(1989). Two modern developments in matching theory. *The Behavior Analyst, 12,* 153-166.

PESSOTTI, I. (1971). Come apprendono le api. *Le Scienze (edição italiana de Scientific American), 33,* 11-21

PILGRIM, C., & GALIZIO, M. (1995). Reversal of baseline relations and stimulus equivalence: I. Adults. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 63,* 225-238.

RACHLIN, H., & GREEN, L. (1972). Commitment, choice and self-control. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 17,* 15- 22.

REDD, W. H., & BIRNBRAUER, J. S. (1969). Adults as discriminative stimuli for different reinforcement contingencies with retarded children. *Journal of Experimental Child Psychology, 7,* 440-447.

RESCORLA, R.A. (1967). Pavlovian conditioning and its proper control procedures. *Psychological Review, 74* , 71-80.

SIDMAN, M. (1986). Functional analysis of emergent verbal classes. Em T. Thompson & M. D. Zeiler (Orgs.), *Analysis and integration of behavioral units.* (Pp.213- 245). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

SIDMAN, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research history.* Boston: Authors Cooperative.

SIZEMORE, O. J., & LATTAL, A. (1977). Dependency, temporal contiguity, and response independent reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 27,* 119-125.

SKINNER, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis.* Copley Publishing Group (1991).

______ (1953). *Science and Human Behavior.* New York: Macmillan.

__ (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis.* New York: Appleton-Century-Crofts.

______ (1974). *About behaviorism.* New York: Alfred A. Knopf.

SOUZA, D. G. (1981). *Intervalo minimo entre respostas de mudança em esquemas concorrentes de reforçamento.* Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

SPRADLIN, J.E., Cotter, V.M., & Baxley, N. (1973). Establishing a conditional discrimination without direct training: A study of transfer. American Journal of *Mental Deficiency, 77,* 556-566.

TODOROV, J. C. (1985). O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1,* 75-88.

______ (1978). La sistematización de datos empíricos sin (o casi sin) el auxílio de una teoria. Em P.Speller (Org.). *Análisis de la conducta. Trabajos de investigación in Latinoamérica.* (Pp. 107-121). México: Trillas.

______ (1989). A Psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 5*, 347-356.

WEINGARTEN, K., & Mechner, F. (1966). The contingency as an independent variable of social interaction. Em T.Verhave (Org.), *The experimental analysis of behavior. (Pp.447-459). New York: Appleton-Century-Crofts.*

WULFERT, E., GREENWAY, D.E., & Dougher, M. J. (1994). Third-order equivalence classes. *The Psychological Record, 44*, 411-439.

Capítulo 12

O conceito de metacontingências: afinal, a velha contingência de reforçamento é suficiente?

Maria Amália Pie Abib Andery e Teresa Maria de Azevedo Pires Sério[1]

PUC/SP

Estudando parte da literatura behaviorista radical mais recente sobre questões sociais (por exemplo, Lamal, 1991 e Rakos, 1991) – questões relativas a organizações, sistemas penitenciários, à questão da informação, à apatia social –, encontramos repetidas vêzes o termo *metacontingências*. Os autores desses textos utilizam o termo quando analisam seu fenômeno de interesse.

Ao buscar os artigos indicados como referência da noção de metacontingências, a primeira coisa que descobrimos é que estamos atrasados perto de 10 anos. Os primeiros artigos datam de 1985 e 1986. O termo foi cunhado por Sigrid Glenn, em 1986, e um pequeno conjunto de autores parece ter relações diretas com a emergência, difusão e discussão dos temas relacionados à noção de metacontingências: destacam-se Vargas, *Malagodi, Branch, Lloyd* e Glenn.

O que vamos apresentar tem como base alguns artigos desses autores, escritos entre 1985 e 1990, e é resultado de um primeiro momento de estudo, mais ou menos

[1] A ordem dos autores é meramente alfabética.

sistemático, não sendo um estudo exaustivo da literatura a respeito.

Para tratar da noção de metacontingências, abordaremos:

- o modelo de seleção por conseqüências;
- o materialismo cultural;
- a noção de metacontingências;
- algumas implicações.

1. O modelo de seleção por conseqüências

A noção de metacontingências deve muito à noção de seleção por conseqüências de B. F. Skinner. É significativo que ao tratar das relações entre behaviorismo e cultura os autores lidos referem-se invariavelmente ao modelo de seleção por conseqüências.

Como tem sido extensamente indicado, o modelo de seleção por conseqüências, como proposto por Skinner, obriga-nos a olhar para três dimensões da relação organismo-ambiente, se quisermos explicar qualquer comportamento humano: a história da espécie, a história particular do indivíduo e a história das práticas culturais. Os processos de variação e seleção são básicos para se compreender o desenvolvimento destas histórias e são comuns a todas elas. Variações aleatórias – nos genes, nas respostas dos organismos, nas práticas culturais – são selecionadas pelo ambiente em cada um desses três níveis.

Este modo causal, se assumido, implica a necessidade de ampliarmos o escopo de nossas investigações em direção das interfaces entre a análise do comportamento e a biologia e entre a análise do comportamento e as Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia, Economia, História).

O próprio Skinner, no desenvolvimento do modelo de seleção por conseqüências, afirma que não é possível simplesmente reduzir as práticas culturais ao conceito de contingências de reforçamento (1987), tornando necessário, assim, para os analistas do comportamento, dirigir sua atenção para essa interface, se quiserem discutir/abordar/explicar o comportamento humano, ainda que singular e de um indivíduo particular.

O desafio lançado pelo modelo de seleção por conseqüências parece ter impulsionado alguns analistas do comportamento a buscar aproximações com cientistas da área de Ciências Sociais. Assim, por exemplo, Glenn (1985) discute Veblen e Ayres, dois economistas, buscando relações com a análise do comportamento. Malagodi e Jackson (1989) utilizam noções de Wright Mills, um sociólogo, para discutir aspectos relacionados ao desenvolvimento da análise do comportamento.

Entretanto, a relação mais explorada entre a análise do comportamento e as ciências sociais, na tentativa de analisar, ou de incluir na análise, a cultura, tem sido a relação possível com o materialismo cultural.

2. Materialismo cultural

Materialismo cultural é o nome que Marvin Harris – um antropólogo americano – dá a sua abordagem da antropologia cultural. Publicando desde a década de 50, Harris tem um grande número de livros. Vários deles têm sido citados (e alguns até mesmo revistos) por analistas do comportamento. Destacam-se as referências a: *Cows, Pigs, Wars, and Witches* (1974), *Cannibals and Kings* (1977), *Cultural Materialism* (1979), *Why Nothing Works* (1981), *Our Kind* (1989).

Analistas do comportamento, ao tratar do materialismo cultural, apresentam e discutem um conjunto de aspectos que caracterizariam tal abordagem. Dentre esses merecem destaque, em nossa opinião, os seguintes:

a) Materialismo – o compromisso de Harris com a suposição que comportamentos humanos são "moldados" por variáveis ambientais. E que pensamentos, processos mentais, são conseqüências e não causa dessas interações.

b) Recusa da dialética – a rejeição de Harris da dialética hegeliana que ele considera como a defesa da inevitabilidade de mudanças.

c) Papel das conseqüências – a suposição de que as conseqüências ambientais determinam a ação individual e determinam as práticas culturais.

d) Estruturas da cultura – a afirmação de que uma cultura envolve relações entre **infra-estrutura** – as técnicas e práticas de produção e reprodução –, **estrutura** – as práticas políticas, educacionais, de estrutura familiar etc., que sustentam a infra-estrutura–ea **superestrutura** – que envolve as artes, a literatura, a música, o lazer etc..

e) Determinismo infra-estrutural – o princípio básico de que a infra-estrutura determina as demais.

f) Ciclos de intensificação/depleção – a descrição das mudanças nas práticas infra-estruturais como envolvendo ciclos de depleção do ambiente e intensificação da produção, tendo em vista pressões reprodutivas e/ou mudanças ambientais. Os ciclos de intensificação são impulsionadores de e impulsionados por novas tecnologias.

A retomada desses aspectos que caracterizariam o materialismo cultural, pelos analistas do comportamento, de um modo geral é marcada pela tentativa de identificar similaridades e diferenças com relação à análise do comportamento. Ressaltam como semelhanças: (a) a rejeição de explicações mentalistas; (b) a recusa de visões tradicionais da natureza humana; (c) a ênfase dada ao papel selecionador do ambiente, e (d) o compromisso com a mudança social, característico dos dois autores mais representativos das duas abordagens. Ressaltam como diferenças: (a) o tratamento dado por Harris à linguagem, que ele interpreta como independente da infra-estrutura e que interpreta segundo uma abordagem pelo menos em parte formalista e (b) a suposição de Harris de livre arbítrio do homem, considerado individualmente. Finalmente, vale lembrar que as unidades de análise em torno das quais a análise do comportamento e o materialismo cultural se erigem diferem: o comportamento do indivíduo, em um caso, e o comportamento do grupo social, no outro.

3. O conceito de metacontingências

Tendo destacado alguns aspectos do modelo de seleção por conseqüências e do materialismo cultural, podemos discutir a noção de metacontingências. O caminho que seguimos aqui foi o mesmo utilizado por Glenn para apresentar o conceito, tanto em 1988 quanto em 1990.

Glenn, em 1988, define metacontingências:

> *"... metacontingências descrevem relações funcionais no nível cultural. Essas relações envolvem práticas culturais e seus produtos. As próprias práticas culturais são compostas de contingências comportamentais entrelaçadas." (p.171)*

A definição, de início, delimita o campo em que Glenn está trabalhando: trata-se de descrever relações culturais, trata-se de compreender o que ocorre na cultura. O que significa falar em relações funcionais no nível cultural? As relações descritas por contingências de reforçamento não fornecem já tal descrição? Glenn explicita claramente:

> *"Metacontingências ... é um termo que identifica processo – especialmente processo no nível de análise cultural. ... contingências no nível cultural não são contingências comportamentais alargadas, no sentido de mais inclusivas ou mais extensas no tempo ... ; elas envolvem unidades cuja existência só pode ser explicada em um nível de análise diferente do nível no qual relações omportamentais são compreendidas." (p.62, 1991)*

O primeiro aspecto que destacamos da definição de metacontingências funciona mais como um alerta: trata-se de discutir, de descrever, um fenômeno em um nível de análise distinto daquele com o qual, enquanto analistas do comportamento, estamos acostumados a trabalhar.

> *"A metacontingência é a unidade de análise que abarca uma prática cultural, em todas as suas variações e o produto agregado de todas as variações existentes." (p.168, 1988)*

Precisamos tentar compreender, então, a própria definição de metacontingências. Isso envolve compreender o que são (a) contingências comportamentais entrelaçadas (*interlocking*) e (b) práticas culturais e seus produtos.

> *"... metacontingências descrevem relações funcionais no nível cultural. Essas relações envolvem **práticas culturais e seus produtos**. As próprias práticas culturais são compostas de **contingências comportamentais entrelaçadas**." (p.171, 1988, grifo nosso)*

Falamos em contingências comportamentais entrelaçadas quando o comportamento de um indivíduo tem um duplo papel: "o papel de ação e o papel de ambiente comportamental para a ação de outros" (p. 56, 1990). Este duplo papel do comportamento

– típico do comportamento social – que à primeira vista pode parecer simples, torna possível a emergência de algo completamente diferente. Não se trata de simples encadeamento de respostas, mas do fato de que uma contingência de reforçamento se insere em algo que vai além dela mesma e torna-se necessariamente articulada a outras contingências. Segundo Glenn:

> *"Processos comportamentais produziram ordem em outro nível: o comportamento de humanos individuais tornou-se integrado em unidades que transcendem a vida dos indivíduos. Os mesmos processos comportamentais que levam a tantas unidades comportamentais quantos são os indivíduos que se comportam também resultam em vastas redes de inter-relações entre os repertórios de humanos individuais. Essas [redes] são os elementos de unidades culturais. Elas foram intituladas 'contingências entrelaçadas' ... para chamar a atenção para o duplo papel que cada comportamento das pessoas desempenha nos processos sociais – o papel de ação e o papel de ambiente comportamental para a ação de outros." (p.56, 1991)*

A aparente simplicidade do comportamento social, ou das contingências entrelaçadas, se dilui ainda mais se reconhecermos que uma parte do ambiente se destaca, passa a ter papel diferenciado de outras partes do ambiente: exatamente o comportamento do outro.

> *"A seleção natural equipou nossos ancestrais com o equipamento biológico que permite que eventos ambientais moldem os repertórios comportamentais funcionais a partir de movimentos indiferenciados, não funcionais. Mas para que o processo ocorra de novo a cada recém-nascido, certos eventos ambientais críticos (alimento, gritos, talvez contato visual, a voz humana e o toque) devem ter funções comportamentais poderosas. Esses são alguns dos materiais brutos a partir dos quais os repertórios humanos emergem. Por sua natureza, eles marcam o jogo (especialmente dado o longo período de desamparo nos humanos) de modo que muito do ambiente que adquire função comportamental é composto do comportamento de outros. Assim, o ecossistema comportamental de cada humano individual é integrado desde sua primeira inserção em um sistema maior, algumas vezes chamado de um 'sistema social', que é composto de contingências comportamentais entrelaçadas, ou contingências sociais." (pp. 57, 58, 1991)*

O reconhecimento de que partes do ambiente se destacam como significativas para o comportamento humano, por sua vez, nos leva a perguntar: como tais partes do ambiente passam a ter poder, como podem passar a existir? Isso exige que suponhamos não apenas a sensibilidade ao ambiente e às conseqüências ambientais – típico do comportamento operante em geral – mas também uma sensibilidade a uma parte especial do ambiente: vale dizer, uma sensibilidade aos outros membros da espécie. (E não viriam daí, da percepção deste fenômeno, tão importante para a espécie humana, as muitas crenças sobre a "natureza" social/política do homem.)

Duas histórias, a filogenética e a ontogenética, constroem a sensibilidade ao ambiente. No caso humano, a segunda história tem uma importância maior e é

fundamental, o que não significa que todos os eventos ambientais possam adquirir, com igual probabilidade, função comportamental tendo em vista a interação das duas histórias. Para se referir aos efeitos diferenciados de partes do ambiente sobre o comportamento, Glenn utiliza a expressão "ambiente comportamental" (1990) e sugere que é o cuidado extenso exigido pelo bebê humano que torna o comportamento de outros seres humanos um aspecto tão proeminente do ambiente. Tal cuidado:

> *"envolve a aquisição de repertórios comportamentais específicos para a sobrevivência, contribui para as práticas sociais da comunidade e integra o comportamento dos jovens nessas práticas. Isso virtualmente assegura que o ambiente social (comportamento de outros humanos) será proeminente entre aqueles aspectos do ambiente que tomam parte de contingências comportamentais. (pp. 56, 57, 1991)*

Talvez mais importante do que discutir questões de origem das contingências entrelaçadas, seja discutir o que elas afinal possibilitam de tão especial para o ser humano. Por que elas marcam a emergência de um outro nível de análise para explicar o comportamento humano? São as contingências entrelaçadas, ou os comportamentos sociais, que permitem aos indivíduos humanos agir sobre o ambiente e serem afetados por ele de forma que não seriam possíveis de outro modo. São as contingências sociais que favorecerão o comportamento cooperativo e, mais tarde, levarão à emergência do comportamento verbal, no caso da história humana. As contingências entrelaçadas são mais do que a soma de contingências individuais por permitirem resultados que não seriam possíveis de serem obtidos por indivíduos isolados. É essa nova relação entre o comportamento – de mais de um – e resultados que não poderiam ser obtidos de outro modo que indica que estamos diante de um fenômeno que não se reduz à soma de contingências comportamentais, tomadas uma a uma.

> *"A importância de contingências entrelaçadas para a emergência de um novo nível de ordem baseia-se no fato de que quatro mãos são melhores do que duas. Elas são mais do que duas vezes melhor do que dois. O comportamento coordenado de duas pessoas pode produzir resultados que nunca seriam conseguidos por uma, ou mesmo por duas agindo independentemente. Quando cada uma das duas pessoas é ao mesmo tempo um falante e um ouvinte, esse comportamento pode ser coordenado ainda mais eficientemente." (pp. 58, 59, 1991)*

A noção de contingências entrelaçadas é ponto de partida para entendermos o outro conceito – de prática cultural – envolvido na noção de metacontingências.

> *"... uma prática cultural é um subconjunto de contingências entrelaçadas de reforçamento e uma cultura é feita de muitos subconjuntos desse tipo. ...*
>
> *Em resumo, uma prática cultural é um conjunto de contingências entrelaçadas de reforçamento, no qual o comportamento e os produtos comportamentais de cada participante funcionam como eventos ambientais com os quais o comportamento de outros indivíduos interagem." (p.167, 1988)*

Glenn (1991) destaca quatro elementos importantes na caracterização de uma prática cultural:

> *(1) conteúdo comportamental adquirido durante a vida de cada participante;*
>
> *(2) ambientes comportamentais de um ou mais participantes que incluem (mas não se limitam a) o comportamento de outros membros da mesma espécie;*
>
> *(3) aquisição repetida do comportamento dentro e entre gerações. Entretanto, a maioria das práticas culturais têm um elemento adicional: elas envolvem dois ou mais indivíduos cujas interações produzem conseqüências para cada um deles individualmente e cujo comportamento conjunto, além disso, produz um produto agregado que pode ou não ter um efeito comportamental. (...) A cola que foi necessária para manter tais relações entrelaçadas foi o comportamento verbal. (p.60, 1991)*

Esses aspectos, além de sintetizarem muito do que já foi dito, explicitam que as práticas culturais, sejam elas quais forem, têm uma origem ontogenética e mais do que envolver a interação entre indivíduos, envolvem produtos que não são aqueles que necessariamente mantêm o comportamento individual de cada participante. Isso nos faz olhar para o comportamento de cada participante de dois pontos de vista. Primeiro, como provendo conseqüências para o comportamento de outro e, portanto, mantendo comportamentos individuais, o que nos remete às contingências de reforçamento que descrevem o comportamento individual; na linguagem de Glenn, contingências comportamentais. Em segundo lugar, como participando da elaboração de algo que é um produto conjunto dos comportamentos de todos os indivíduos envolvidos, o que nos remete a contingências culturais, ou, na linguagem de Glenn, metacontingências. Ou seja, o mesmo comportamento, deve ser descrito por dois níveis de análise diferentes que precisam ser considerados se se quiser compreender tal comportamento.

Um exemplo utilizado por Glenn (1988) pode ilustrar melhor esta inter-relação. Glenn supõe a prática de produção de um grupo que tem uma cultura pré-agrícola. Nesse grupo, alguns tecem cestos utilizados para carregar água e outros carregam a água do rio para utilizar nas tarefas do dia. Se um dos fazedores de cesto começar a fazer cestos que não vazam nenhuma água, provavelmente obterá reforçamento material, na forma de sua partilha de água, e reforçamento social, que o manterão fazendo os cestos deste modo. Além disso, essa técnica tenderá a ser observada e imitada pelos outros fazedores de cestos, generalizando-se por todo o grupo. As conseqüências que mantêm o comportamento de cada um dos cesteiros são contingências de reforçamento individual. A utilização generalizada dos cestos, que não deixam vazar água, produz ainda a possibilidade para o grupo de armazenar água (o que até então não era possível). A armazenagem de água é o que Glenn chama de um produto cultural. É a relação entre a prática cultural – muitos indivíduos fazendo cestos de um certo modo e sendo reforçados por isto de várias maneiras – e o produto que a generalização desta prática permite – armazenar água – que Glenn chama de metacontingência. Se o grupo, então, for atingido por uma mudança ambiental, como uma seca, a variação – aleatória – que permitiu a emergência da prática de armazenar água, será selecionada. O produto cultural, desta forma, seleciona a prática cultural e não os comportamentos dos indivíduos que compõem a prática, que são mantidos por contingências de reforçamento.

As variações no comportamento individual – uma característica que Glenn chama de endógena – são selecionadas pelo ambiente quando produzem certas conseqüências para o sujeito que se comporta. Essas variações, por sua vez, produzem também alterações nas práticas culturais. Práticas culturais são selecionadas, via ambiente, pelo seu produto.

> *"O que explica a origem de tal unidade (da prática cultural), sua extensa sobrevivência, ou seu desaparecimento ... ou sua evolução? Variação e seleção. Como sempre, a variação é endógena (embora possa ser selecionada como uma característica) e a seleção exógena. No caso das práticas culturais, o agente de seleção é o produto (efeitos agregados) produzido pela prática (as contingências de comportamento entrelaçadas). A variação é promovida por permutações no comportamento de indivíduos que participam na prática." (p.63, 1991)*

É difícil, à primeira vista, entender a distinção feita entre conseqüências que mantêm o comportamento individual e os produtos de práticas culturais, que são compostas, em última instância, dos comportamentos individuais. Entretanto, esta pode ser, na nossa opinião, uma distinção fundamental, não apenas porque permite entrever como diferentes níveis de determinação interagem com as ações dos indivíduos, mas também porque no tipo de distinção que se estabelece pode estar um veio de análise importante para se compreender como evoluíram as culturas e para se entender, talvez, alguns dos problemas que marcam nossas práticas sociais hoje e os problemas comportamentais individuais que trazem tantos desafios para a análise do comportamento.

A análise apresentada por Glenn (1988) sugere que a separação entre as conseqüências que mantêm o comportamento individual e os produtos que levam à seleção das práticas culturais foi sendo historicamente construída: de práticas culturais que envolviam um pequeno número de contingências entrelaçadas, nas quais os comportamentos de cada indivíduo participante eram mantidos pelas mesmas conseqüências que se constituíam em produto da prática cultural (produto cultural e conseqüência comportamental quase que coincidiam) a práticas culturais nas quais a separação entre o produto cultural e as conseqüências que mantêm o comportamento individual são completamente distintas. Entre esses dois pólos, podem ser identificados pelo menos três momentos na história humana: (1) a separação entre contingências comportamentais e produtos culturais, mantendo-se recíprocas (não há diferenciação no acesso aos produtos que mantêm as práticas culturais) as contingências comportamentais; (2) a diferenciação entre conseqüências comportamentais e produtos culturais e contingências comportamentais não recíprocas (o acesso aos produtos culturais torna-se diferenciado para distintos participantes); (3) a não-reciprocidade das contingências comportamentais inclui o poder de coerção institucionalizado para alguns dos participantes das práticas culturais, cujos produtos tornam-se inacessíveis para uma parte dos sujeitos que participam das contingências entrelaçadas.

A explicitação deste último aspecto – das características da interação entre contingências e metacontingências – permite concretizar, ainda que, de maneira inicial, o que significa falar da multideterminação do comportamento humano, segundo um modelo

de seleção por conseqüências. A noção de metacontingências permite descrever a história cultural e, em certo sentido, a história das contingências, revelando as várias dimensões envolvidas na ação humana. Seria possível entender o comportamento do cesteiro considerando apenas as contingências individuais de sua ação? Desde o momento em que Skinner tornou explícito o modelo de seleção por conseqüências, pelo menos, teremos que responder não. A noção de metacontingências abre uma possibilidade de darmos uma certa concretude a este não.

Se isto está claro, podemos nos remeter mais uma vez a Glenn, que sintetiza, no trecho a seguir, todos os aspectos até aqui destacados:

> *"Contingências comportamentais explicam a evolução e a manutenção de unidades comportamentais, metacontingências explicam a evolução e a manutenção de unidades culturais que evoluem ... . Metacontingências são relações contingentes entre práticas culturais e resultados dessas práticas. O termo 'metacontingências'... foi cunhado para chamar a atenção para as maneiras pelas quais estas contingências no nível cultural são relacionadas a contingências comportamentais. Primeiro, elas são conceitualmente relacionadas por envolverem processos análogos de seleção. Assim, cada uma delas envolve contingências de seleção. Segundo, o prefixo 'meta' implica uma relação substantiva e hierárquica e de fato metacontingências emergem na evolução das culturas formando-se a partir de contingências comportamentais. Assim, metacontingências são relações funcionais no nível cultural de análise cuja existência deriva de, mas não é equivalente a, contingências comportamentais." (p.62, 1991)*

4. Algumas implicações

Do nosso ponto de vista, este artigo possibilitará, no melhor dos casos, uma compreensão textual da noção de metacontingências. A compreensão em toda sua extensão da noção de metacontingências exigirá que se considere pelo menos quatro aspectos.

Em primeiro lugar, a implicação óbvia da noção de metacontingências, que não é por isso menos importante. O impulso que a noção traz para que analistas do comportamento assumam o compromisso do Behaviorismo Radical de voltar seu olhar e suas energias para os problemas sociais, como caminho para compreender o indivíduo, e que, neste percurso conheçam e reconheçam a necessidade de contato com outras áreas do conhecimento.

Em segundo lugar, o cuidado para, ao ampliarmos o nosso olhar, não cometermos o erro do reducionismo. Neste sentido, a nossa própria história – a do Behaviorismo Radical – pode nos auxiliar. Skinner, até chegar ao modelo de seleção por conseqüências, trabalhou com diferentes unidades de análise: o reflexo, o operante e a tríplice contingência. Em todos esses momentos, enfatizou a peculiaridade e especificidade da unidade de análise em questão, evitando sempre uma visão reducionista, para isso,

distinguiu o nível de análise exigido por seu objeto de estudo, rejeitou analogias e a transposição de conceitos que implicavam níveis de análise distintos. Nosso problema hoje é estarmos atentos para os perigos de buscar uma analogia ponto a ponto entre os três níveis de seleção, de utilizar conceitos cunhados em um nível para descrever relações em outros.

Em terceiro lugar, a necessidade de estudo do comportamento verbal e do reconhecimento de que este estudo terá que ser realizado na amplitude do programa proposto por Skinner em ***Verbal Behavior*** (1957). O que significa dizer que é preciso arregaçar as mangas e estudar o comportamento verbal, a despeito das dificuldades e precariedades de nosso instrumental – conceitual e metodológico. E que desde já temos que saber que mais do que descrever as unidades que compõem o comportamento verbal e explicar sua ocorrência, será preciso estender esta análise até dar conta dos fenômenos do "pensamento" e do conhecimento.

Finalmente, a ampliação da análise contida na proposição da noção de metacontingências deve ser avaliada no contexto das diferentes críticas à insuficiência e abrangência do conceito de tríplice contingência para explicar o comportamento. Tentativas de responder a estas críticas, feitas por analistas do comportamento, originaram, por exemplo, a proposta de ampliação da tríplice contingência (por exemplo, para contingências de quatro ou mais termos) e originaram a busca de outros controles para o comportamento (por exemplo, o controle pela regra). Não cabe aqui discutir a validade ou não de todas essas tentativas, sua exclusividade ou prioridade, mas sim de reconhecer que foram, ou são, tentativas de resolver de maneiras diferentes problemas gerados na análise do comportamento e que possivelmente produzem implicações conceituais e metodológicas distintas. A compreensão do conceito de metacontingências envolve, desta forma, a discussão das possíveis implicações conceituais e metodológicas que esta tentativa particular de ampliação envolve.

Bibliografia

GLENN, S. (1985) Some Reciprocal Roles between Behavior Analysis and Institutional Economics in Post-Darwinian Science. *The Behavior Analyst*, 8, 15-27.

(1988) Contingencies and Metacontingencies: Toward a Synthesis of Behavior Analysis and Cultural Materialism. *The Behavior Analyst*, 11, 161-179.

(1991) Contingencies and Metacontingencies: Relations Among Behavioral, Cultural, and Biological Evolution. In: Lamal, P.A. (ed.) *Behavioral Analysis of Societies and Cultural Practices*. New York: Hemisphere Publishing Co.

GLENN, S. and MALAGODI, E.F. (1991) Process and Content in Behavioral and Cultural Phenomena. *Behavior and Social Issues*, 1,2, 1-14.

HARRIS, M. (1974) *Cows, Pigs, Wars, and Witches*. New York: Random House.

_______(1979) *Cultural Materialism: The Struggle for a Science of Culture*. New York: Random House.

___ (1981) *Why Nothing Works.* New York: Simon & Shuster, Inc.

_______ (1989) *Our Kind.* New York: Harper Collins Publishers.

LAMAL, P.A. (ed.) (1991) *Behavioral Analysis of Societies and Cultural Practices.* New York: Hemisphere Publishing Co.

LLOYD, K. (1985) Behavioral Anthropology: A Review of Marvin Harris' Cultural Materialism. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 43, 279-285.

MALAGODI, E.F. (1986) On Radicalizing Behaviorism: A Call for Cultural Analysis. *The Behavior Analyst*, 9, 1-17.

MALAGODI, E.F. and JACKSON, K. (1989) Behavior Analysts and Cultural Analysis: Troubles and Issues. *The Behavior Analyst*, 12, 17-33.

RAKOS, R. (1989) Behavioral Analysis of Socialism in Eastern Europe: A Framework for Understanding the Revolutions of 1989. Lamal, P.A. (ed.) (1991) *Behavioral Analysis of Societies and Cultural Practices.* New York: Hemisphere Publishing Co.

SKINNER, B.F. (1957) *Verbal Behavior.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

_______(1987) What is Wrong with Daily Life in the Western World. In Skinner, B.F. (1987) *Upon Further Reflection.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

VARGAS, E.A. (1985) Cultural Contingencies: A Review of Marvin Harris's Cannibals and Kings. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 43, 419-428.

Capítulo 13

Variação e seleção: as novas possibilidades de compreensão do comportamento humano[1]

Nilza Micheletto[2]

PUC/SP

A seleção por conseqüências como um novo modelo que permite compreender a determinação do comportamento não é adotada por Skinner desde o início de sua obra. Skinner a apresenta explicitamente apenas em 1953, ao comparar o operante e as práticas culturais à seleção e mutação da teoria da evolução e, em 1961, retira desta teoria uma nova noção de causalidade.

Mas a elaboração desta noção de determinação parece só ter sido possível devido às bases metodológicas adotadas por Skinner no início de sua obra. Ao estabelecer seu programa de pesquisa para a análise do comportamento, em 1931, Skinner

---

[1] Palestra apresentada no IV Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, em setembro de 1995.

[2] Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Endereço para correspondência: Rua Pelotas 541– ap. 101, São Paulo, SP CEP 04012-002.
Email: nmicheletto@u-netsys.com.br

adota metodologias vinculadas às ciências naturais físicas que descartam do campo da ciência noções finalistas e metafísicas e que se opõem ao mecanicismo. Skinner adota, neste momento, critérios de cientificidade e de causalidade propostos por Mach e Bridgman, físicos críticos do mecanicismo. Mach e Bridgman rejeitam o suposto mecanicista de um meio necessário à propagação ou condução de efeitos causais, para explicar os eventos físicos. Mach propõe, em substituição à causalidade mecânica, a noção de relação funcional entre sensações. Tais critérios norteiam a redefinição de Skinner do reflexo. Entendendo-o como observada entre estímulo e resposta, Skinner afasta da análise do comportamento o interesse pelas estruturas mediadoras localizadas no sistema nervoso que eram adotadas pela fisiologia reflexa.

Cabe, porém, ressaltar que o afastamento em relação ao mecanicismo não ocorreu de forma completa no início de sua obra. Apesar de operar com a noção de relação funcional, Skinner busca, em 1931, um estímulo antecedente que provoca a ocorrência da resposta, um suposto mecânico trazido pela noção de reflexo. Quando Mach propôs seu conceito de explicação como relação funcional, visava abandonar o que ele considerava uma noção metafísica presente na noção de causalidade mecânica — o conceito de força — que era considerada como a causa da alteração do movimento.

A noção de relação funcional, abandonando a causalidade mecânica, parece, entretanto, ter sido condição de possibilidade para Skinner propor a noção de operante, na qual a noção de relação funcional não se dá com um estímulo eliciador, uma força que provoca a resposta, e sim com um evento conseqüente.

É a partir da proposição do conceito de operante (1935) que Skinner começa a apresentar relações entre a ciência do comportamento e a teoria da evolução por seleção natural, relações que se ampliam, no decorrer de sua obra e que substituirão os critérios adotados das ciências físicas que orientam sua produção inicial.

Podem ser destacados alguns supostos implicados na compreensão do comportamento relacionados à noção de seleção por conseqüências.

A seleção por conseqüências considera o fazer condição essencial da existência. A possibilidade de o organismo sobreviver, segundo Skinner, está vinculada à sua ação. A ação precisa existir para que a seleção ocorra tanto no nível filogenético como no ontogenético.

Ser reforçado pelo sucesso da nossa ação torna-se especialmente vantajoso na medida em que nos faz essencialmente seres agentes em relação ao meio, agentes controlados pelo efeito de nossa própria ação. No homem, este agir gerou novas formas de relação com o mundo, que no processo de seleção permitiram que ele adquirisse características humanas.

Este fazer é tão fundamental para o homem que, na análise das relações que se estabelecem entre ele e o meio na sociedade contemporânea, Skinner não cansa de alertar para os perigos de uma sociedade que, ao desenvolver práticas que desvalorizam ou minimizam este fazer, destrói as possibilidades de sobrevivência de seus membros.

"Os homens são felizes em um ambiente em que o comportamento ativo, criativo e produtivo é reforçado de maneira efetiva. O problema das sociedades afluentes e prósperas é que os reforçamentos não são contingentes ao compor-

tamento. Homens que não são reforçados por fazer alguma coisa fazem muito pouco ou nada." (1966a/1969, p. 64)

Skinner considera como parte do fazer o que as pessoas pensam e sentem. Como ele afirma, "sentir é tanto um produto da evolução como o fazer. Ele é parte do fazer" (1990, p. 1207). Como os sentimentos, "a mente é o que o corpo faz. É o que a pessoa faz. Em outras palavras é comportamento". (1987b/1989, p. 67)

Os eventos privados não só são parte da ação humana, mas fazem parte dos eventos do universo que afetam o organismo. Como Skinner afirma, "o termo ambiente significa qualquer evento do universo que afeta nosso comportamento" e "parte do universo está dentro de nossa pele" (1953/1965, p. 257) e como tal faz parte da determinação; "... partes do corpo entram no controle sensório do que fazemos ..." (1985/1987, p. 105). Sendo assim, para Skinner, "como as pessoas se sentem é freqüentemente tão importante quanto o que elas fazem" (1987a/1989, p. 3).

Durante toda sua obra, Skinner trabalha com o comportamento como objeto de estudo, mas a abrangência do que pode ser entendido como comportamento se estende no desenvolvimento de sua ciência. A noção de comportamento de Skinner abarca a ação humana em toda sua complexidade: os eventos privados, a moral, o pensamento, a consciência, a alienação e a própria ciência.

Skinner mantém a suposição, do primeiro momento de sua obra, de que o comportamento é determinado, mas, orientadas pela noção de seleção por conseqüências, as determinações se ampliam, se tornam múltiplas e variáveis.

O fazer humano se constituiu no desenvolvimento da espécie como um produto de uma série de pequenas variações e seleções. Os organismos fazem o que fazem por causa da maneira como evoluíram. Assim, Skinner não adota a suposição de que o homem, ou qualquer animal de uma espécie, seja uma *tábula rasa* (1966b/1969, p. 173) que só se constituiria a partir da experiência por ele vivida no espaço de sua vida. Mas também não supõe o oposto, que ele possa ser reduzido a sua dimensão biológica — ... "o eu é múltiplo e portanto não pode ser identificado com o organismo biológico" (1953/1965, p. 229).

Já em 1947, Skinner referia-se à determinação do comportamento a partir de um conjunto de várias determinações — a genética, a história individual e o ambiente social, destacando que o ambiente social é um feito humano e que conseqüentemente grande parte do comportamento humano deriva gestos humanos.

> *"A constituição genética do indivíduo e sua história pessoal passada desempenham papel nesta determinação. Além disso, o controle repousa no ambiente. As mais importantes forças, além disso, estão no ambiente social, que é produto humano. O comportamento humano está portanto grandemente sob o controle humano." (1947/1972, p. 299)*

Nenhum destes níveis existe por si mesmo. Além da interação destes vários níveis de determinação, eles se transformam constantemente, neles estão presentes variações produzidas por mutações sendo selecionadas. O homem e o ambiente são considerados, por Skinner, como processos em constante transformação.

A seleção produziu uma "natureza humana", que nunca chega a existir como tal de fato, uma vez que "a dotação genética nada é até ter sido exposta ao meio ambiente e a exposição a modifica imediatamente" (1974, p. 165). A seleção produziu uma natureza obsoleta. Ela prepara a espécie para um ambiente muito próximo daquele em que a espécie foi selecionada. Num meio que muda constantemente, a bagagem genética não acompanha o ambiente e o organismo apresenta então susceptibilidades que são pouco úteis, ou até ameaçadoras no mundo transformado. Skinner apresenta isso como uma falha do processo de seleção.

O próprio processo de seleção corrigiu a falha, produziu o condicionamento operante, o segundo nível de determinação. O condicionamento operante seleciona, da grande variedade de susceptibilidades produzidas em nível genético, aquelas que são adequadas ao meio transformado e que permitem que uma espécie adquira rapidamente tais comportamentos. Ele modifica o organismo e constrói a pessoa.

Mas o condicionamento operante também apresenta falhas. Apesar de ampliar enormemente o âmbito do comportamento, prepara apenas para um futuro semelhante ao passado selecionado (1988b/1989, p. 114). E, diferentemente da seleção natural, o tempo de uma vida, muito pequeno para que o indivíduo adquira um grande repertório, restringindo sua ação, uma vez que o comportamento precisa ocorrer para ser reforçado. Corrigindo essa falha, evoluíram ambientes sociais e culturais, terceiro nível de determinação, através de processos a partir dos quais o organismo aprende com a experiência do outro; este nível opera junto com os dois níveis anteriores. Nesse nível, a partir das contingências fornecidas pela comunidade verbal em suas práticas culturais, se desenvolve o eu – "o que a pessoa sente a respeito de si mesma" (1989b/1989, p. 28). O terceiro nível também apresenta falhas como os outros processos de variação e seleção:

> *"O fato de que uma cultura prepara um grupo só para um mundo que se parece com o mundo no qual a cultura evoluiu é uma fonte de nossas preocupações atuais com o futuro de um mundo habitável." (1990, p. 1207)*

Estas determinações se inter-relacionam, agindo juntas ou às vezes de forma conflitante e produzindo também efeitos múltiplos.

> *"O operante pode ser afetado por mais de uma espécie de reforço, e uma determinada forma de comportamento pode estar correlacionada a mais de uma vantagem para o indivíduo ou para a espécie. As duas conseqüências filogenética e ontogenética podem trabalhar juntas ou opor-se uma à outra no desenvolvimento de dada resposta"... (1966b/1969, p. 179)*

Cada nível de determinação apresenta grande diversidade, que se potencializa ao se conjugarem os vários níveis, tornando pouco provável semelhanças nas condições de determinação. O homem, produto da conjugação de três dimensões de determinações históricas passadas, absolutamente único.

> *"O que evolui não é uma única espécie desenvolvendo-se lentamente, mas milhões de diferentes espécies competindo umas com as outras por um lugar no mundo. O produto do condicionamento operante não é um único repertório coerente mas milhares de repertórios menores, conflitos que devem ser resolvidos*

de algum modo. A evolução dos ambientes sociais não produziu uma única cultura, mas muitas, freqüentemente conflitando-se entre si." (1990, p. 1207)

Para Skinner, a ausência de diversidade aumenta a possibilidade de extinção diante de qualquer mudança social. A variabilidade é, assim, condição para a existência do homem.

A seleção por conseqüência envolve ambientes selecionadores e um organismo que age. A determinação do ambiente não é mecânica, e o organismo que age não é o iniciador. Skinner, com essa noção de causalidade, afasta-se de todas as tentativas de buscar um agente iniciador, próprias à causalidade mecânica: desde aquelas que, como a noção estímulo-resposta, tentam dar ao ambiente um papel iniciador, até aquelas que, talvez mais arraigadas em nossa cultura, orientam concepções mentalistas, para as quais este papel é atribuído à mente criadora. Segundo Skinner, a noção de seleção abalou a crença num Criador, na medida em que dispensava a necessidade de uma causa primeira. Mas se os homens puderam dispensar a origem em um Criador, preservaram a noção de que eles próprios seriam os criadores. A noção de seleção por conseqüências derruba a crença no homem como um agente criador. Para ele, o ambiente é o agente causal, não no sentido de iniciar ou eliciar comportamentos, mas no de selecioná-los.

A suposição dos mentalistas é de que o ser humano é livre, por se diferenciar dos seres não-humanos, na medida em que é um ser pensante, que pode se guiar por fins que estabelece para o futuro, produzindo efeitos desejados através de projetos, propósitos ou intenções. De forma diferente, os fenômenos naturais são determinados por uma causa anterior que os provocou. O modelo causal da seleção por conseqüências supõe que a determinação está no passado e produz um efeito futuro. Características que se opunham estão unidas neste novo modelo causal. Apesar de acontecimentos futuros não orientarem a determinação — nem as mutações genéticas, nem as mudanças de probabilidade do comportamento, nem a seleção das práticas culturais ocorrerem por causa da sobrevivência da espécie, ou das conseqüências que serão obtidas — à ação segue-se uma conseqüência que produz efeitos sobre o ambiente e sobre o próprio organismo — elas promovem a sobrevivência, elas mudam a pessoa no sentido de seus comportamentos selecionados a tornarem, ou não, mais capaz de se adaptar a um novo meio.

"Todo comportamento operante 'estende-se para' <'stretches towards'> o futuro, mesmo que as únicas conseqüências responsáveis por sua força já tenham ocorrido." (1975b/1978, p. 103)

Essa conseqüência seleciona a partir dos efeitos que a ação produz. Os efeitos determinam a probabilidade de ação futura, na medida em que um organismo modificado é selecionado, mas a compreensão deste processo deve analisar a história passada de contingências. Na ação humana, se, de alguma forma, os pensamentos, planos, projetos "... podem interferir na ação, deve-se compreender como o próprio pensamento se originou para sermos capazes de compreendê-lo completamente e, para isto, temos que olhar para a história passada de contingências. Sendo assim, as contingências não estão agindo quando seus efeitos são observados, pode-se dizer que elas têm efeitos prolongados". (1953/1965, p. 71)

Não se deve supor um processo de armazenamento ou memorização que permita no futuro a evocação de experiências ou contingências vividas — as células não consultam informações armazenadas nem as pessoas consultam cópias de contingências anteriores. Estas já não existem no momento em que o comportamento ocorre, mas sim o organismo modificado.

Apesar de a seleção por conseqüências ter um efeito que se estende para além do momento em que o comportamento que o produziu ocorre, ela se estabelece por uma relação temporal imediata.

No operante, a conseqüência que se segue imediatamente ao comportamento é a que é efetiva, mesmo que ela não tenha sido produzida por este comportamento. A imediaticidade da conseqüência, segundo Skinner, presumivelmente foi selecionada no operante por uma vantagem que ela deve ter trazido para a espécie. Se a imediaticidade possivelmente beneficiou a espécie, ela não produziu apenas efeitos benéficos para a espécie. O poderoso efeito reforçador das drogas é um acidente provavelmente decorrente desta imediaticidade (1973/1978, p. 32).

O comportamento supersticioso, em que uma resposta é fortalecida porque foi associada acidentalmente a uma conseqüência, é, segundo Skinner, um resultado desta relação efetiva com a conseqüência imediata. Segundo Skinner, no comportamento supersticioso o "condicionamento malogrou" (1953/1965, p. 86). Nem todas as características selecionadas contribuem para a sobrevivência.

Apesar de a noção de seleção por conseqüências recusar explicações mentalistas, Skinner explica, a partir da forma como a seleção por conseqüências opera temporalmente, o fato de terem se desenvolvido explicações mentalistas através de um agente interior que determinaria o comportamento a partir de fins que estabelece.

Skinner atribui a suposição dos mentalistas de que um agente causal seja o eu interior aos dois tipos de efeitos — um de prazer e um de força — do reforçamento.

> *"Eles ocorrem em diferentes momentos e são sentidos como coisas diferentes. Quando nós sentimos prazer nus não estamos necessariamente sentindo maior inclinação para agir da mesma forma" ... "Por outro lado, quando nós repetimos o comportamento que foi reformado, nus não sentimos o efeito de prazer que nós tínhamos sentido no momento em que o reforçamento ocorreu." (1986a, p. 569)*

O sentimento ocorre no momento exato em que o comportamento é executado (1973/1978, p. 13; 1974, p. 53) e o efeito não. A sensação é mais imediata, mais evidente, o efeito de fortalecimento é menos claro. Diferentemente do reflexo em que a causa prévia é visível, no operante as contingências que o mantêm estão na história passada. Além disso, não precisamos conhecer as histórias de variação e seleção, para que elas tenham efeito. Não podemos ver o processo de condicionamento. Só podemos observar imediata e introspectivamente nosso corpos enquanto nos comportamos.

O comportamento, portanto, parece começar de repente, espontaneamente, parece não ser causado, parece que o homem, livre para agir, age em função de um propósito, uma idéia.

..."a seleção é um modo causal não facilmente observado. Porque as circunstâncias controladoras que existem <lie in> na historia de reforçamento do organismo são obscuras, o substituto mental tem a sua chance." (1975b/1978, p. 102)

E novamente o fator de imediaticidade intervém. O que se observa imediata e diretamente quando o comportamento ocorre são os estados da mente, os sentimentos, os estados físicos provocados pelo reforço. Por fazerem parte da situação imediata e poderem ser observados introspectivamente, é que aparecem como controladores do comportamento.

"Mas por que nós atribuímos importância tão maior para os sentimentos e estados da mente e abandonamos o ambiente? A resposta parece estar na imediaticidade, na saliência do estímulo. Muitos eventos relevantes em nossa história pessoal passaram sem ser notados."... "E se nós o notamos, nós podemos rapidamente esquecer. Mas os sentimentos, 'idéias', 'intenções sentidas' etc., freqüentemente se sobrepõem ao comportamento ao qual eles parecem relacionados e eles ocorrem exatamente no exato lugar que seria ocupado pela causa." (1972a/1978, p. 51)

As características do condicionamento operante — a imediaticidade, seus dois efeitos — podem levar a que se estabeleçam causas "aparentes" para o comportamento e que parecem ter dominado as práticas explicativas mentalistas. Estas características também geram práticas sociais ameaçadoras.

Skinner constantemente destaca o perigo de práticas culturais que se guiam pelo imediato e desconsideram ou anulam o controle que visa conseqüências remotas. O efeito imediato do condicionamento operante é o que é sentido. O problema da busca exclusiva do prazer, por exemplo, é que ele ocorre quando pouca coisa é feita e um comportamento muito simples é reforçado. O fato de culturas ocidentais criarem oportunidade para que o efeito de prazer seja privilegiado nas práticas culturais em detrimento do efeito de força tem levado à "corrosão das contingências de reforçamento" (1986a, p. 569), uma vez que as pessoas perdem a inclinação para agir. Uma perda altamente ameaçadora para a espécie humana que, basicamente, se construiu a partir de seu fazer.

Skinner, em função dessas considerações, critica os utilitaristas, que analisam o comportamento basicamente em função dos sentimentos de prazer e dor (1974, p. 57; 1986b/1987, p. 199). Segundo Skinner, a quantidade de prazer é insignificante na determinação do comportamento quando comparada às contingências de reforçamento. Os utilitaristas negligenciaram o efeito de fortalecimento do comportamento e as conseqüências reforçadoras que constroem as condições que descrevemos como ser feliz (1975a/1978, p. 46).

Defendemos aqui que Skinner propôs uma nova possibilidade de compreensão do comportamento humano que não se identifica com explicações mecanicistas, finalistas ou utilitaristas. Se diferencia de outras alternativas de compreender o comportamento que se originam dos princípios darwinianos como o positivismo evolucionista e o social darwinismo. O comprometimento inicial com a metodologia positivista, afirmado por Skinner em 1938, e a incorporação de critérios darwinianos poderiam levar incorretamente a colocar

Skinner entre as propostas do positivismo evolucionista. Mesmo dentre as alternativas de explicação que se originam dos princípios darwinianos, Skinner propõe algo novo, que não deve ser confundido com explicações que reduzem o humano ao biológico, como as propostas por Spencer ou pelo social darwinismo.

Spencer (1820–1903), o mais destacado representante do positivismo evolucionista, supõe a evolução como um progresso necessário, contínuo e otimista. *Todas as formas homogêneas e instáveis, por um processo de diferenciação, evoluiriam* para formas heterogêneas e equilibradas. Este processo se aplicaria desde o nível mais elementar da matéria inorgânica até às práticas sociais.

Este processo de evolução seria devido a uma força espontânea que impulsiona o progresso, um processo evolutivo que levaria necessariamente a um aprimoramento e a uma crescente harmonia entre sua natureza espiritual e as condições de vida; um processo único, contínuo e necessário pertencente ao universo, do qual o processo natural, é apenas uma manifestação. Sendo assim, a diversidade seria a manifestação de algo único e invariável.

Na espécie humana, este processo de diferenciação resulta na divisão de raças, na divisão das comunidades em governantes e governados, em autoridades religiosas e profanas, em castas e em classes. Daí, supor-se que tais formas de organização social são produto da natureza e, portanto, favoráveis à vida humana. Para Spencer, a lei biológica da 'supremacia dos mais adaptados', é o único fundamento possível da vida moral. A luta pela existência e sua conseqüência — a eliminação dos indivíduos mais débeis — são leis reais e devem ser aceitas.

Assim, todas as propostas de intervenção no sentido de alterar qualquer uma das manifestações desta força são consideradas inúteis e perturbadoras ou obstáculo para este desenvolvimento que segue o processo natural. A sociedade é um organismo em que todos os seus órgãos são interdependentes e a idéia de destruição de qualquer deles para reconstruí-la, inadequada, uma vez que haja a mudança, o desenvolvimento deste órgão natural.

Skinner, a partir dos princípios da seleção natural, constrói uma proposta totalmente diversa.

Skinner retira da teoria da evolução por seleção natural não a noção de evolução, e sim a seleção por conseqüências. Skinner critica a visão de evolução:

> *"Evoluir primeiro significa desenrolar, como se desenrola um pergaminho; desenvolver antigamente significava abrir, como se abre uma carta. Ambos significam revelar alguma coisa que já estava lá. ... Estas são todas essencialmente visões criacionistas." (1988b/1989, p. 54)*

A seleção por conseqüências não resulta, segundo Skinner, em um processo que se dirija para algo melhor e mais desenvolvido. Ela pode produzir processos e produtos nefastos à espécie e ao próprio homem, como o comportamento supersticioso, ou práticas sociais que poderão significar a destruição da espécie humana. Como aponta Skinner, todos os níveis de variação e seleção têm uma falha. Para Skinner, a evolução não tem um sentido de perfeição, não é necessariamente benéfica, pode ser letal.

"Todas as culturas atuais obviamente sobreviveram, muitas das quais sem grandes mudanças por centenas de anos, mas isto pode não significar que elas são melhores culturas que outras que pereceram ou sofreram drásticas modificações sob circunstâncias mais competitivas. O princípio da sobrevivência não nos permite afirmar que o status quo *deve ser bom porque ele está aqui agora." (1953/1965, p. 432)*

Para Skinner, o sentido da evolução deve ser corrigido e isto cabe à ciência fazer.

Segundo ele, não existe uma força inexorável que impulsionaria a evolução. A noção de força para Skinner significa a manutenção de supostos mecânicos, a necessidade de um originador.

"Comete-se o mais sério erro ao converter o instinto em força." ... "A 'força vital' de Herbert Spencer, a 'vontade cega de existir' de Schopenhauer e o 'élan vital' de Bergson são os primeiros exemplos da conversão de processos biológicos em formas energéticas ou substâncias." (1974, pp. 39-40)

A noção de transformação não tem um rumo predeterminado ou harmônico que expresse uma força da natureza. Nos três níveis de seleção, por conseqüências, ocorrem múltiplas variações conflitando entre si, com a possibilidade de destruição de culturas estabelecidas.

Skinner denuncia as práticas sociais que garantem a supremacia dos poderosos à custa de muitas pessoas. Recusa a noção de que é inevitável a luta entre os homens e as estruturas de dominação (1972b/1978, p. 197). A evidência de que tais práticas não são inexoráveis pode ser notada na necessidade de desenvolvimento, pelas instituições dominantes, de mecanismos de manutenção através da força, da alienação e explicações enganosas, para justificar tal domínio. Os trechos a seguir ilustram suas críticas a estas práticas.

"Aqueles que se encontram em posição de poder administrativo nunca puderam resistir a usá-lo para o seu próprio engrandecimento. Para justificar-se eles inventaram mitos — como o direito divino de reis, padres ou possuidores de riqueza. O efeito foi exploração por atacado." (1985/1987, p. 37)

"Governo, religião e capital nunca podem relaxar. Eles não só modelam o comportamento. Eles devem manter as contingências à força." (1985/1987, p. 43)

Para Skinner, as práticas atuais são

... *"mantidas não só por conseqüências imediatas e por isso mais poderosas, mas por uma moral obsoleta e por princípios éticos que foram inventados para justificá-la." (1982/1989, p. 14)*

Para Skinner, as práticas sociais vigentes devem ser alteradas; e é função da ciência fazê-lo. Ela pode intervir no processo de seleção. Pela análise das contingências

presentes no mundo atual, a ciência pode prever possíveis conseqüências de tais práticas, pode planejar novas práticas, e assim aumentar a variabilidade, produzir mutações (1953/1965, p. 434) para serem selecionadas, caso o planejamento seja efetivo (1982/1987, p. 11).

A ciência, segundo Skinner, leva a agir fora dos limites da experiência imediata, do tempo de vida (1973,/1978, p. 29), das amostras do mundo real com que entramos em contato. Nisso, o Behaviorismo Radical difere de práticas filosóficas correntes, que ou não tomam o futuro em consideração ou se atêm à topografia, negligenciando os fatores determinantes do comportamento. Skinner diferencia o Behaviorismo Radical:

> *... "do existencialismo, com sua rejeição do passado e do futuro, da fenomenologia, com sua concentração nas experiências do momento, e do estruturalismo de antropólogos e lingüistas, com sua negligência de fatores que se encontram fora da topografia do comportamento ele mesmo." (1973/1978, p. 26)*

A perspectiva de conhecimento de Skinner não é contemplativa, é transformadora. Essa concepção de ciência diferencia-se das teorias sobre o conhecimento que o consideram uma representação do mundo na mente do cientista, ou um conjunto de informações sobre o mundo nela armazenadas, e que seriam cópias do mundo, evocadas no momento em que se age.

> *"Um homem não precisa copiar o ambiente estimulador para percebê-lo, e ele não precisa fazer uma cópia para percebê-lo no futuro. Quando o organismo se expõe a um conjunto de contingências de reforçamento, é modificado por elas e como resultado se comporta de um modo diferente no futuro, não precisamos dizer que ele armazena contingências. O que é 'armazenado' é o organismo modificado, não um registro de variáveis modificadas." (1969/1969, p. 274)*

Segundo Skinner, copiar é mostrar o estímulo e a resposta e não as conseqüências: "... conhecer é mais que responder a estímulos" (1972a/1978, p. 50). Conhecimento é comportamento operante e como tal distinto de concepções mecanicistas, que supõem um iniciador da ação — quer um estímulo como o reflexo, quer um pensamento.

> *"O reflexo foi um exemplo notável <de que a ação inicial é empreendida pelo ambiente>, e uma versão estímulo-resposta do behaviorismo mantém o mesmo padrão, como a teoria da informação e alguns modelos de computador. Uma parte do ambiente entrou no corpo, ali foi transformada, talvez tenha sido armazenada, e eventualmente emergiu como resposta. De forma bastante curiosa, isto diferiu do quadro mentalista só com respeito ao iniciador da ação. Em ambas as teorias o ambiente penetrou o corpo: na visão mentalista isto foi recebido pelo percipiente; na visão estímulo-resposta ele abriu seu caminho. As duas formulações poderiam ser combinadas – 'uma imagem do mundo exterior, atingindo a retina do olho, ativa um processo muito intrincado que resulta na visão: a transformação da imagem da retina em percepção'. As duas formulações dirigiam a atenção para a representação interna da realidade em suas várias transformações. Uma questão básica poderia ser colocada deste modo: o que acontece com o estímulo?*

"Em uma análise operante, e no Behaviorismo Radical, construído sobre ela, o ambiente permanece onde está e onde sempre esteve — fora do corpo." (1974, p. 81)

Com tais proposições, torna-se bastante problemático aproximar o pensamento de Skinner de propostas empiristas de conhecimento. Para Skinner, a percepção não é uma "absorção" do mundo (1989a/1989, p. 16) e o homem não é, uma *"tábula rasa"* (1974, pp. 82-83). A percepção é determinada pela história de reforçamento daquele que percebe (1990, p. 1208). Segundo Skinner, a visão empirista do mundo está fundada em processos interiores, mesmo sendo a percepção provocada inicialmente pelo ambiente.

As formulações empiristas, que baseiam no hábito gerado por acontecimentos passados as associações que ocorrem no mundo mental, são muito diferentes da compreensão de ciência como comportamento operante, proposta por Skinner. Segundo ele, a noção de hábito enfatiza processos interiores (1987b/1989, p. 61), o que leva a negligenciar as contingências ambientais responsáveis pelo comportamento — "a associação cognitiva é uma invenção", ela não é feita pelo sujeito, ela está no "mundo exterior" (1974, p. 43). Tanto os empiristas com sua noção de hábito como Skinner com sua noção de ciência como uma forma de comportamento operante consideram a interferência da história pessoal no processo de produção de conhecimento, mas o fazem de forma muito diversa — as percepções, para Skinner, não são armazenadas durante a história pessoal e unidas, a partir do hábito, a uma percepção atual. A história de reforçamento é que determina os efeitos de um evento atual, as conseqüências recebidas no passado alteraram o organismo de forma a ele agir de uma dada maneira diante de um evento.

"Vimos... que alguns dos sucessores de Locke introduziram um elemento de crença ou vontade na posição empirista, mas o conhecimento do mundo se deve a algo mais que ao contato com determinado cenário; deve-se a contingências de reforço das quais esse cenário faz parte. As 'experiências' de que o conhecimento deriva consistem nas contingências completas." (1974, p. 153)

A análise da ciência como comportamento operante, que distingue Skinner do empirismo, distingue-o, neste momento, também da visão de Ernst Mach que utilizava noções como memória, representação e associação. Segundo Mach, que reconhecia a influência de Hume em suas proposições, as representações armazenadas se associam a sensações que recorrem.

As inovações que a noção de seleção por conseqüências traz para a concepção de objeto e de conhecimento colocam novas exigências para os processos de investigação. A seleção por conseqüências como um modelo causal destaca o caráter processual e histórico do comportamento, um processo com longas e diferentes extensões temporais — da espécie, da vida do indivíduo e das práticas culturais — que envolve uma análise histórica integrada dos três níveis em que a seleção opera sobre o comportamento, tornando-o um objeto que se transforma como fruto de várias determinações ambientais inter-relacionadas. Segundo Skinner, ... "a análise do comportamento"..., "necessariamente 'histórica'"... (1974, p. 236) o que impossibilita restringir a compreensão ao "cenário atual".

"O comportamento não é controlado pelo cenário atual, como parece ser na psicologia estímulo-resposta; ele não é limitado pelo estímulo. Entretanto, é a história ambiental que mantém o controle: a dotação genética da especie mais as contingências a que o indivíduo foi exposto ainda determinam o que ele irá perceber." (1974, p. 82)

Apesar de recorrentemente destacar a dimensão histórica do comportamento, não há indicações na obra de Skinner de como investigar as dimensões históricas envolvidas na seleção por conseqüências, a não ser aquelas realizadas em laboratório, onde pode-se questionar a possibilidade de operar com o comportamento resultante da conjugação de três níveis de determinações. Parece que se pretendermos, enquanto behavioristas radicais, adotar as propostas de Skinner de análise do comportamento e se concordamos que à ciência cabe importante papel na transformação das práticas sociais injustas e ameaçadoras, cabe a nós desenvolver procedimentos que permitam investigar suas dimensões históricas, que permitam analisar o comportamento em sua totalidade. Parece, portanto, que a nova possibilidade de compreensão da análise do comportamento está ainda em construção. Uma construção fundamental para que o que é possibilidade favoreça uma nova realidade.

Nessa nova possibilidade de compreensão aberta pela noção de seleção por conseqüências, a determinação não se dá por um estreitamento, como no mecanicismo, para o qual a realidade fixa e estabelecida se reproduz indefinidamente, e para o qual o conhecimento não passa de uma destas cópias esmaecidas. A seleção por conseqüências substitui a reprodução implicada no mecanicismo pela pluralidade. Formas diversas de vida, de organização social, de conhecimento precisam existir para que a seleção ocorra num ambiente múltiplo, repleto de possibilidades, permitindo a permanência de formas efetivas a determinadas circunstâncias e alternativas inovadoras de ação diante de mudanças de uma realidade em constante transformação. Em lugar de homogeneizar, é preciso produzir variações, segundo os princípios da seleção por conseqüências.

Ação, variação e seleção e, conseqüentemente, transformação são constitutivas dessa noção de determinação. Não basta conhecer o mundo. É preciso transformá-lo, afirma Skinner. Uma transformação que se dará caso se produzam variações. E isso depende de um homem que age sobre o mundo, que o produz. Nas palavras de Skinner, um homem que controla e é controlado pelos efeitos desta ação. Um controle que não é total, uma vez que as ações controladoras são selecionadas por suas conseqüências. O que, ao mesmo tempo que exige uma ação do homem, não o torna todo-poderoso. Essa ação que nos seus níveis mais singulares se origina e só é significativa na relação com o outro e com o mundo.

Esta noção de causalidade, na conjunção dos três níveis, impede que a compreensão se volte para uma interioridade desligada do mundo que a produz, impede que as várias dimensões humanas sejam reduzidas a um determinismo genético, ou a uma determinação mecânica. Para ela, os homens são, ao mesmo tempo, seres únicos, embora só possam realizar sua individualidade na convivência com o outro. Sua visão de causalidade impede que se volte exclusivamente para os sentimentos individuais, para o interior, pois o que se sente é resultado de uma alteridade. Além disso, há um mundo a ser transformado para que, entre outras coisas, alguns sentimentos possam ocorrer.

Os sentimentos não podem ser desprezados, pois eles acompanham a ação. Mas sua imediaticidade pode falsear a compreensão de si próprio e do mundo. Ao voltar-se exclusivamente para si, para os próprios sentimentos e desejos, pode-se deixar de lado o mundo em que vivemos, que seleciona práticas a partir das conseqüências da ação. A seleção por conseqüências exige ação, que não pode ser substituída por idéias ou intenções projetadas sem necessidade ou urgência de serem viabilizadas, sob pena de extinção. Com esta valorização da ação de cada um e de todos — para que as condições da existência possam ser chamadas realmente humanas, porque variadas, criativas — tem-se a possibilidade de minimizar a submissão, a tutela, a espera contemplativa. A seleção por conseqüências opera através da própria prática e não segundo intenções e desejos. Ela exige um comprometimento com o outro e com o mundo, mas exige também a tolerância do diverso, do diferente, do novo.

Boa parte das críticas a Skinner centram-se na reiteração. Acusam seu pensamento de autoritário, voltado para a afirmação do *status quo*. A seleção por conseqüências resulta, em Skinner, numa visão em que a ação humana indispensável à sobrevivência deve ser não só produtora de variabilidade, mas precisa desta variabilidade para continuar a existir. As espécies, os homens que se comportam e as culturas são históricos. Surgiram, podem ser extintos. A possibilidade de existência não está numa ação reiteradora e controladora no sentido de armar todas as possibilidades dentro de perspectivas previsíveis e sobre as quais se tem total domínio, e que se mantêm pela exclusão do que é discrepante. Tais práticas são, segundo Skinner, fragilizadoras. A ação e o controle implicados nas contingência de seleção e variação devem resultar e dependem da variabilidade de suas formas — "milhões de espécies", "milhares de repertórios", "muitas culturas" —, devem apontar para a ampliação destas dimensões sobre as quais ele opera. Quanto mais complexos os ambientes, maior possibilidade de criação, e, portanto, maior a possibilidade de escolha e de existência. Quanto mais variados agentes sociais — cientistas, artistas, pensadores ... —, com suas diversas formas de agir sobre a realidade, criarem condições para um mundo novo, produzindo variações — não a serem impostas mas selecionadas por suas conseqüências —, mais fortalecida estará a espécie humana.

Se para o mecanicismo a diversidade é vista como algo anômalo, para Skinner, a seleção e a variação são a base da produção da criatividade. Com isso, ele se opõe à divinização da vontade humana livre, sem vínculos, que tem origem em si mesma. Uma vontade aparentemente fundante, dirigida por sentimentos, desejos e fins idealizados, mas que, ao fim e ao cabo, supõe um agente iniciador mecanicista que converte em arrogância o que era petição de liberdade.

Bibliografia

SKINNER, B.F. (1931) The concept of reflex in the description of behavior. In: *Cumulative Record: a selection of papers*. New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972, pp. 429-457.

___ (1935) Two types of conditioned reflex and pseudo type. In: Cumulative Record: *a selection of papers*. New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972, pp. 479-488.

___ (1938) *Behavior of Organism*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

___ (1947) Current trends in experimental psychology. In: *Cumulative Record: a selection of papers*. New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972, pp. 295-313.

___ (1953) *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press, 1965.

___ (1961) A lecture on "having" a poem. In: *Cumulative Record: a selection of papers*. New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972, pp. 345-358.

___ (1966a) The environmental solution. In: *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969, pp. 3-28.

___ (1966b) The phylogeny and ontogeny of behavior. In: *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969, pp. 172-220.

___ (1969) The inside story. In: *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969, pp. 269-297.

___ (1972a) Humanism and behaviorism. In: *Reflections on Behaviorism and society*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978, pp. 48-55.

___ (1972b) Freedom and dignity revisited. In: *Reflections on Behaviorism and society*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978, pp.195-198.

___ (1973) Are we free to have a future? In: *Reflections on Behaviorism and society*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978, pp. 16-32.

___ (1974) *About Behaviorism*. New York: Alfred A Knopf, 1974.

___ (1975a) The ethics of helping people. In: *Reflections on Behaviorism and society*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978, pp. 48-55.

___ (1975b) Why I am not a cognitive psychologist. In: *Reflections on Behaviorism and society*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978, pp. 97-112.

___ (1982) Why we are not acting to save the word. In: *Upon Further Reflection*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987, pp. 1-14.

___ (1985) Cognitive science and behaviorism. In: *Upon Further Reflection*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987, pp. 93-111.

___ (1986a) What is wrong with daily life in the Western word? *American Psychologist*, 41: 568-574.

___ (1986b) Some thoughts about the future. In: *Upon Further Reflection*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987, pp. 193-206.

___ (1987a) The place of feeling in the analysis of behavior. In: *Recent Issues in the Analysis of Behavior*. Ohio: Merrill Publishing Company, 1989, pp.3-12.

(1987b) Whatever happened to psychology as the science of behavior? In: *Recent Issues in the Analysis of Behavior*. Ohio: Merrill Publishing Company, 1989, pp. 59-72.

(1988a) Genes and behavior. In: *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Ohio: Merrill Publishing Company, 1989, pp. 49-56.

(1988b) A new preface to Beyond Freedom and Dignity. In: *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Ohio: Merrill Publishing Company, 1989, pp. 113-120.

(1989a) The origins of cognitive thought. In: *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Ohio: Merrill Publishing Company, 1989, pp. 13-26.

(1989b) The initiating self. In: *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Ohio: Merrill Publishing Company, 1989, pp. 27-34.

(1990) Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, *45*(11):1206-1210.

Seção IV

Comportamento verbal e relato verbal

Capítulo 14

O que é comportamento verbal?

Maria Martha Costa Hübner

Universidade Mackenzie

O termo "comportamento verbal" foi introduzido por B.F. Skinner, em 1957, quando da publicação de seu livro ***Verbal Behavior***. Para os analistas de comportamento, o termo veio como substituição à palavra "linguagem", pelas várias interpretações que esse último termo possui.

Foi proposto "comportamento verbal" para enfatizar que "linguagem é um comportamento modelado" e mantido por conseqüências e não é algo ou uma propriedade que alguém possua ou, muito menos, uma entidade interna.

A característica definidora do comportamento verbal é a de que ele é estabelecido e mantido por reforçamento mediado por outra pessoa.

O reforçamento mediado resulta da ação de um outro indivíduo. Requer-se, portanto, para que haja comportamento verbal, um falante e um ouvinte, conjunto que é denominado "episódio verbal".

Mas para que o ouvinte possa mediar o reforçamento do comportamento verbal do falante, é preciso que o ouvinte seja especificamente treinado para tal. Significa dizer que o comportamento verbal de alguém depende de uma dada cultura para ser reforçado.

Assim, se um japonês, que não entende português, ouvir um brasileiro falar ou ler um texto em português, provavelmente ele não reforçará o comportamento verbal desse brasileiro. A mera presença física de uma outra pessoa não é suficiente para haver reforçamento do comportamento verbal do falante. Para reforçar um comportamento verbal, aumentando a probabilidade de que ele ocorra novamente numa próxima vez, é preciso que o ouvinte se comporte, reagindo ao comportamento do falante. Uma reação possível é demonstrar entendimento.

Muitas vezes, o ouvinte de um comportamento verbal é o próprio falante: quando falamos para nós mesmos, ou quando pensamos. O falar para nós mesmos ocorre, freqüentemente, em uma situação de difícil aprendizado. É comum, por exemplo, ouvirmos dançarinos principiantes contarem para si os números dos passos enquanto ensaiam.

Na maioria do tempo, o ser humano está se comportando verbalmente. Diz-se, por isso, que o ser humano age apenas indiretamente sobre o ambiente. Seu primeiro efeito é sobre os homens. Assim, no exemplo clássico de Skinner, um homem sedento, ao invés de se dirigir a uma fonte de água diretamente, pode simplesmente pedir um copo d'água. De fato, diz Skinner, a característica desse comportamento é o de ser impotente em relação ao mundo físico. Palavras não quebram ossos nem removem montanhas. Por outro lado, como já foi apontado, é eficaz sobre outras pessoas.

Há vários tipos de comportamentos verbais, classificados pelas relações estabelecidas entre respostas e os estímulos controladores.

1. O ecóico (ou imitação)

A resposta é vocal e é controlada por um estímulo verbal auditivo.

Exemplo: uma criança dizer "mamãe" após o pai dizer "mamãe".

2. O tato (ou nomeação)

A resposta é verbal (vocal ou gestual) e o estímulo controlador é um estímulo não-verbal (físico).

Exemplo: uma criança apontar para a figura de um cachorro e dizer "au au".

3. O textual (ou ler em voz alta)

A resposta é vocal e é controlada por um estímulo anterior, que é o produto do comportamento de escrever (é um texto, por exemplo). Há uma relação de correspondência ponto a ponto entre o estímulo e a resposta.

O pensar, o imaginar, o lembrar são também exemplos de comportamento verbal,

porém mais complexos de serem analisados, nem por isso assumem uma natureza diferente que os classifiquem como outra coisa que não comportamento verbal. Podem ter como estímulos controladores privados ou ambientais, mas são mantidos ou não pelos efeitos que provocam na comunidade verbal.

Em suma, qualquer tipo de comportamento verbal, numa análise funcional, é verificar o quanto conseguimos produzir ou controlar tais comportamentos, alterando as condições nas quais eles ocorrem.

Bibliografia

SKINNER, B.F.(1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton.

Capítulo 15

O comportamento governado por regras na prática clínica: um início de reflexão

Maria Luisa Guedes
PUC/SP

Quando nos comportamos de maneira que atrapalhe ou machuque seriamente os outros ou a nós mesmos, estes outros se encarregam de nos "tirar" de perto.

Os critérios para afastamento são, em geral, ditados pelo quanto de estrago que fazemos aos outros e pelo tanto de que necessitamos destes outros.

A comunidade considera então que "temos" um problema que é nosso, particular, *e precisamos nos retirar do convívio para nos recuperar. Esta retirada pode ir desde uma* escola nova, viagem, umas férias para descanso até uma retirada mais radical para uma instituição, não sem antes ter passado pelo recurso de um consultório de psiquiatra e/ou psicólogo.

Uma solução deste tipo – retirar para "tratar", retirar para mudar – ignora, ou melhor dizendo, parece incompatível com o pressuposto de que só contingências são causas de comportamentos. A primeira implicação deste suposto é que uma mudança de comportamentos só será possível com mudanças de contingências, ou seja, só se forem produzidas e mantidas (pelo próprio indivíduo ou pelas outras pessoas) interações novas de estímulo antecedente / resposta / conseqüência. Isso implica também chances mínimas de que esta pessoa que, na retirada, comportou-se e sentiu-se bem (ou, pelo menos, sem

os comportamentos-problema), ao voltar mantenha-se assim. Sidman (1989) disse que melhor faríamos se assumíssemos que isolamos esta pessoa porque não sabemos o que fazer com ela, nem por ela.

Por outro lado, quando nossos comportamentos não são nem tão perigosos nem tão perturbadores da ordem aparente; quando "funcionamos" bem, ou pelo menos, razoavelmente no mundo, e apenas sofremos, não são os outros que nos fazem convites mais ou menos sutis para retiradas estratégicas. Somos nós mesmos que, doce e humildemente, procuramos a figura onipotente de um terapeuta. Podemos estar também orgulhosos e nos sentindo privilegiados por poder usufruir de tal atenção especial.

E, voluntariamente, nos fechamos com ele em uma sala – está constituído o espaço terapêutico. Vamos, eu e ele, "conversar", "falar" sobre meu sofrimento.

É uma interação verbal em que terapeuta e cliente funcionam ambos como falante e ouvinte. No contexto terapêutico, a resposta verbal de um está sob controle da resposta verbal do outro. Poderíamos falar de **tatos**, **mandos**, **autoclíticos**, **intraverbais**, **ecóicos** e assim por diante.(Skinner 1957)

Tudo ficaria muito bem para esta díade se o conhecimento do cliente a respeito de si próprio fosse o grande evento reforçador esperado. Não importa se este autoconhecimento seja estabelecido por critérios de relações de causalidade mentalista ou por relações de causalidade ambiente/indivíduo – relações de causalidade de contingências, diríamos nós. Em qualquer caso, não será difícil saírem ambos poderosamente reforçados.

Porém, a questão se complica porque o que esperamos é que a resposta verbal do terapeuta tenha a função não só de estímulo discriminativo e estímulo reforçador para a resposta verbal de auto-observação do cliente durante a interação terapêutica. Queremos muito mais. Queremos:

a) que a resposta verbal do terapeuta controle a resposta verbal na vida cotidiana do cliente: que suas palavras, sua consciência, seu conhecimento sobre eventos do mundo externo (físico e social) e sobre eventos do seu mundo interno tenham uma relação de correspondência precisa, singular, particular entre estímulo discriminativo e resposta verbal. Dizendo de outra forma, sua leitura do mundo e de si sejam tatos os mais puros possíveis, livres da interferência de outras variáveis que não a presença de estímulos antecedentes. Vejamos alguns exemplos simples:

- na presença de um objeto cadeira, a resposta verbal deve ser "cadeira" e não "estou cansado".
- na presença de um sentimento de mágoa, a resposta verbal deve ser "estou magoado" e não "não quero mais ver você".
- diante de mãe dizendo "Tire o pé do sofá porque não estamos em casa", a resposta verbal deve ser "minha mãe acha errado colocar o pé no sofá dos outros" e não "minha mãe se preocupa mais com os outros do que comigo".
- diante de pai e mãe conversando sobre questões financeiras e param quando filho se aproxima, a resposta verbal deve ser "meus pais preferem não conversar sobre este problema perto de mim" e não "meus pais não confiam em mim, acham que sou criança e não me respeitam".
- diante de marido dizendo que gosta de trabalhar se fechando no escritório sábado à tarde, a resposta verbal deve ser "meu marido gosta de trabalhar" e não "meu marido

gosta mais do trabalho do que de nós; não se importa com a gente".

Várias e complexas podem ser as análises destas verbalizações, sejam elas abertas ou encobertas. No caso, estamos enfatizando relações genuínas de controle de estímulos. As verbalizações alternativas até podem ser verdadeiras, mas com certeza sob controle de outros estímulos antecedentes – privação e esquiva de estimulação aversiva nos dois primeiros exemplos – ou de outros conjuntos de contingências passadas, como nos exemplos seguintes. E é claro, na busca de autoconhecimento, estes controles também precisarão ser identificados.

b) Queremos também que o comportamento verbal do terapeuta passe a controlar outras respostas do cliente: que suas respostas (verbais ou não) no cotidiano – na vida real – produzam reforçamento positivo e/ou evitem estímulos aversivos.

Se esperamos que a fala do terapeuta controle comportamentos do cliente, estamos entrando no domínio do comportamento governado por regras.

A literatura de Skinner (1969), Catania (1993), Malott (1988) e Richelle (1981) tem nos ajudado a entender que existem duas possibilidades para adquirir e manter comportamentos:

1) Emitindo a resposta e sofrendo as consequências na própria pele. Uma criança que se machuca dirige-se à mãe porque no passado, nas vezes em que se machucou, teve sua dor amenizada pelos cuidados da mãe (foi portanto negativamente reforçada).

Não sem razão é este o tipo de comportamento que, em geral, é chamado de intuitivo / pessoal / natural / afetivo e ligado ao princípio do prazer. (Skinner,1969)

Da mesma forma, se acidentalmente tomei um copo de vodka (pensando que era água, por exemplo) e volto a fazê-lo outras vezes, é porque a sensação de bem-estar ou de alívio de alguma ansiedade, tensão, inibição ou mau humor funcionaram como reforçadores.

2) Às vezes, não vivenciamos a contingência no passado. Não tinha a menor idéia de que tomar uma vodka poderia ser tão bom. Mas alguém me diz: "se você tomar uma dose de vodka, este desconforto passa".

Existe uma boa probabilidade de que eu siga o conselho do meu amigo e tome a vodka.

A resposta de beber a vodka está agora sob controle dos estímulos verbais antecedentes que explicitam / descrevem a contingência pela qual vou passar. Estes estímulos verbais funcionam como um Sd: se seguida a instrução contida na fala do amigo, produzirei o reforçador esperado. – Diz-se deste comportamento que ele é governado por regra.

Apesar do conteúdo duvidoso desta regra, arriscar-me-ia a dizer que ela é uma boa regra para o seu seguidor porque o reforçador (apesar de negativo) foi produzido diretamente pela própria emissão da resposta (e não pela pessoa que descreveu a contingência).

Diferentemente do outro tipo de comportamento, este aqui será chamado de racional / intelectual / lógico / artificial, ligado ao princípio da realidade. (Skinner 1969)

Steven Hayes (1987) chama este tipo de regra de TRACK. E neste caso a regra é um Sd para a resposta nela descrita.

O detalhe é que só ficamos sob controle deste tipo de antecedente verbal porque anteriormente na história pessoal de interação social, inevitavelmente, passamos pela contingência arbitrária de seguir regra. Arbitrária porque o reforçador (fosse negativo ou positivo) estava nas mãos do falante que ditava a regra, podendo ou não ocorrer algum reforçador intrínseco, diretamente ligado ao comportamento emitido.

- comportamento de seguir regra precisa ser instalado pela comunidade verbal para garantir a emissão de comportamentos que provavelmente não ocorreriam, caso alguém não estivesse dizendo para ou mais precisamente mandando fazer. Na verdade, exigindo, porque as conseqüências para o não seguimento precisam ser efetivas e contingentes. Caso contrário:

a) nunca emitiríamos respostas cujas conseqüências reforçadoras são atrasadas. Ex.: tomar remédio.

b) nunca pararíamos de emitir respostas cujas conseqüências aversivas são atrasadas. Ex.: criança rodando em círculo, brincando na água, comendo chocolate.

c) não teríamos respostas de esquiva eficazes para conseqüências imediatas perigosas e de risco e não passíveis de serem detectadas antes que se passe (direta ou indiretamente) pela contingência. Ex. colocar mão na tomada, debruçar-se no parapeito de uma janela alta, brincar com fósforo, aproximar-se de forno quente. Se não fosse um sábio adulto a nosso lado, quando crianças, provavelmente não passaríamos da primeira infância.

d) seríamos muito lerdos e devagar na vida. Não estaríamos usufruindo dos conhecimentos, das contingências vividas pelos outros. Não teríamos conhecimento acumulado. Tudo seria sempre redescoberto por cada um. Não teríamos cultura. (Skinner, 1969)

Também não é sem razão que comportamento governado por regras é chamado de deliberado, cultural, consciente.(Skinner 1969)

Pois é. Vantagens não faltam para explicar a inclusão desse comportamento no nosso repertório e até mesmo justificar a arbitrariedade das conseqüências sociais durante o processo de aquisição. Não podemos esquecer que regras só são necessárias por conta de uma característica do condicionamento operante (chamada de "falha" por Skinner, em 1989) que é a contigüidade temporal resposta-reforçador. É como se estivéssemos programados para o tempo todo fugir / esquivar de estímulos aversivos imediatos e buscar estímulos reforçadores positivos imediatos. Os homens têm conseguido brilhantemente driblar esta "falha" e cá estamos nós donos e senhores da natureza física e humana e alguns homens donos e senhores de outros homens. Sim, porque também não podemos esquecer que alguém só segue uma regra porque existe um outro alguém detentor do evento reforçador positivo ou do estímulo aversivo. Só falamos em comportamento governado por regra quando existe alguém que manda e alguém que obedece; independente das boas ou más intenções do administrador das conseqüências sociais arbitrárias.

Este é o tipo de regra chamado por Hayes (1987) de PLY: a descrição verbal da contingência funciona também como Sd para a resposta do ouvinte. A diferença é que

neste caso o evento reforçador tem relação extrínseca (artificial, arbitrária) com a resposta.

Isto, por definição, faz deste tipo de comportamento governado por regra um comportamento alienado (Skinner, 1969), o que quer dizer que na nossa vida muitos comportamentos nossos são reforçadores para os outros e não produzem reforço, imediato ou perceptível, para nós. Isso vale, por exemplo, para: manter objetos sujos longe da boca, vestir casaco, tomar remédio, soltar tesoura da mão, descer de lugares altos, proteger-se da chuva, dar a mão para atravessar a rua.

Nesses casos, não hesitaríamos um segundo em aprovar esse desequilíbrio de poder na interação. O parâmetro de sobrevivência física não nos deixa dúvidas.

Dizemos que é para o bem da criança e ainda cobramos por isso agradecimento eterno.

Há outros casos em que as conseqüências (distantes e fracas) das quais fomos/somos protegidos por seguir regra com conseqüências imediatas arbitrárias já são mais duvidosas. Por exemplo, nos casos de: diga obrigado / diga bom-dia / fique quieto / sente direito / vista esta roupa / brinquem de porta aberta / fique perto de mim / sobremesa só depois do jantar / pare de chorar / limpe de novo / guarde tudo / não leia esta revista.

Mesmo que sejam regras com os devidos autoclíticos e com conseqüências arbitrárias positivas, nem sempre é fácil defendê-las como necessárias para a felicidade futura da criança.

Falta ainda um ponto importante a ser considerado. Se controle por regra significa emissão do comportamento na presença da regra, podemos concluir que regras não ensinam para a vida, ou seja, se em algum momento conseqüências naturais para tais comportamentos não aparecerem, eles deixarão de ser emitidos tão logo se retirem as conseqüências arbitrárias.

Mas se, contrariando estas previsões, tais comportamentos continuarem a ser emitidos, podem estar certos de que estamos com problemas. Se o comportamento sob controle da descrição verbal da contingência permanece é por conta de conseqüências aversivas excessivas. Aí então não é mais só questão de seguir uma regra sem sentido. Haverá, provavelmente, todos os efeitos colaterais deste tipo de controle.

Parece então que a possibilidade de ser controlado por descrição de contingência foi, para o homem, a contingência salvadora de sua espécie e criadora de sua cultura. Só que agora, qual será a nova contingência que virá reparar os estragos por ela produzidos?

E se regras na vida são perigosas, como entender que criamos mais uma contingência especial (a relação terapêutica) para estabelecer controle de comportamento? *Vale lembrar os problemas que temos com contingências na escola; outra instância em* que quase todo o controle se dá por regras. Aliás, a regra "a vida é a melhor escola", já diz tudo.

E aqui ficam duas questões finais para nossa reflexão:

a) Será que a regra que, nós terapeutas, tentamos ensinar para o cliente: "experiencie as contingências" é uma regra inquestionável como aquela de sobrevivência física e isto justificaria a criação desta instância especial cliente-terapeuta?

b) Se sim, qual a eficácia deste espaço terapêutico para a instalação desta regra? Alguém já disse (e todos sabemos que foi Skinner,1989) que nesta interação face a face – "só conselhos". Isso quer dizer que a resposta verbal do terapeuta com chance de controle sobre o cliente é a descrição de contingências positivas do próprio comportamento. Só que nós temos também uma "máxima" (descrição de uma contingência duradoura) que nos diz: "se conselho fosse bom a gente não dava, vendia".

Por que será que nós, terapeutas, ousamos vendê-los? Contrariamos a máxima por que nossos conselhos de fato são bons ou por que nossos clientes são seguidores cegos de regras ou, ainda, por que já sabemos que, ao se proporem esta sutil retirada para nossos consultórios, eles já vêm doces e humildes?

Bibliografia

CATANIA, A.C. (1993). *Learning.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall (3ª edição).

HAYES, S.C. (1987) A contextual approach to therapeutic change. In N. Jacobson (Ed.) *Psychotherapists in clinical practice cognitive and behavioral perspectives.* New York: Guilford.

MALOTT, R. (1988) Rule Governed Behavior and Behavioral Antropology. *The Behavior Analist, 11,* 181-203.

RICHELLE, M. (1981) *Skinner, o el peligro behaviorista.* Barcelona: Editorial Herder.

SKINNER, B.F. (1957) *Verbal Behavior.* Englewood Cliffs: Prentice Hall

(1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

_______(1987) *Upon Further Reflection.* Englewood Cliffs: Prentice Hall

___ (1991) *Questões Recentes na Análise Comportamental.* Campinas: Papirus. Publicação original de 1988.

SIDMAN, M. (1989) *Coercion and Its Fallout.* Boston: Authors Cooperative, Inc.

Capítulo 16

O que é auto-regra?[1]

André Luiz Jonas[2]

USP - IAC-CAMP

Segundo Skinner, todo comportamento é modelado pelas contingências ambientais (Skinner, 1966, 1969).

Em Ciência e Comportamento Humano, Skinner diz que, ao darmos ênfase ao poder controlador das variáveis ambientais, deixamos o organismo em uma posição peculiarmente desamparada. Seu comportamento parece ser apenas e tão-somente um "repertório", um vocabulário de ações em que cada item se torna mais ou menos provável, à medida que o ambiente se altera. É certo que as variáveis podem se dispor em padrões complexos; mas este fato não muda muito a situação de desamparo, pois a ênfase ainda está no **comportamento,** não **em quem** se comporta. (1953, p. 133)

Os seres humanos, ao contrário de organismos não-verbais, são suscetíveis a uma importante parte do ambiente denominada "regras". Os seres humanos apresentam um subconjunto da classe mais geral de comportamento modelado pelas contingências,

---

[1] O autor agradece à Profª. Dra. Maria Amelia Matos pela revisão deste texto.

[2] Doutorando em Psicologia Experimental – USP – Bolsista CNPq.

que é controlado por contingências especiais denominadas regras. A este subconjunto damos o nome de "comportamento controlado por regras". O comportamento verbal através do qual a regra é expressa e a consciência (discriminação de contingências) necessários à formulação e ao seguimento de regras são, ambos, modelados através de contingências mediadas pela comunidade verbal (Skinner, 1957, 1969). Na verdade, Hayes (1987) sugere que regras poderiam ser vistas como estímulos verbais especificadores de contingências. Regras, como estímulos verbais, são o resultado do comportamento verbal de alguém e, portanto, são eventos ambientais independentes dos comportamentos aos quais elas controlam (Glenn, 1987); isto é, de comportamento de seguir a regra.

Exemplos de comportamento controlado por regras envolvem o seguir conselhos, instruções, ordens, ou qualquer outra forma de comportamento verbal que descreva *contingências, isto é, que prescreva a relação entre condições, ação e conseqüências.* Contudo, é preciso lembrar que os tipos de contingências responsáveis pelo estabelecimento e manutenção do comportamento de seguir regras já foram colocados pelo ambiente não-verbal.

De interesse neste momento, é a relevância do papel que as regras podem ter em controlar o comportamento, e as instâncias nas quais os seres humanos aparentemente formulam e seguem **suas próprias regras.**

Se agimos de acordo com contingências, por que regras controlam o comportamento? Porque através das regras podemos reagir mais efetivamente tanto agora quanto mais tarde, quando o comportamento modelado por contingências estiver enfraquecido. As regras são formuladas debaixo do controle de contingências sociais planejadas para induzir uma pessoa a relatar o que faz e por que o faz, isto é, em que condições o faz. Segundo Skinner, a comunidade verbal gera "consciência" quando ensina um indivíduo a descrever seu comportamento (passado, presente e ou futuro), e a identificar as variáveis das quais este comportamento é função (foi, é e será). A descrição assim gerada ainda não é uma regra, mas tanto a pessoa que realiza a descrição, como seu interlocutor, que a ouve, podem usar a descrição para ordenar seu próprio comportamento, tomar decisões, formular planos, estabelecer propósitos e metas e, assim fazendo, estarão construindo regras.

Quando, pois, estas descrições controlam outros comportamentos do "descritor" (aquele que descreve) ou do ouvinte, elas deixam de ser meras descrições e se tornam regras. Quando elas são formuladas ou reformuladas pelos indivíduos cujo comportamento passam a controlar, dizemos que são auto-regras.

As auto-regras podem ser vistas como estímulos verbais especificadores de contingências que são produzidos pelo comportamento verbal do próprio indivíduo a quem estas contingências se aplicam. Neste sentido, auto-regras exemplificam o caso em que uma parte do meu repertório (no caso, verbal) comportamental afeta outra parte de meu repertório (verbal e não-verbal). Auto-regras podem ser explícitas (públicas) ou encobertas (*pensamentos*).

Ocasionalmente, a comunidade verbal também pode estabelecer contingências planejadas para modelar estas descrições verbais do comportamento feitas pelo e para o próprio indivíduo. Por exemplo, contingências para treinar correspondências mais precisas entre o dizer e o fazer.

Uma vez que a formulação de regras tenha sido adquirida, um outro conjunto adicional de contingências pode auxiliar a manutenção e/ou fortalecimento de tal comportamento. Como foi sugerido por Skinner (1969), um indivíduo cujo comportamento é suscetível a um conjunto de contingências pode formular auto-regras a respeito dessas contingências porque "ele próprio pode então reagir mais eficazmente quando o controle por essas contingências estiver enfraquecido".

Contingências de reforçamento, quer naturais quer arbitrárias, também podem fortalecer a relação de controle entre auto-regras, quer como comportamentos encobertos (ou pensamentos) quer como comportamentos manifestos e outros comportamentos manifestos.

Desta forma, não é somente o comportamento produzido pelo seguir a regra que é reforçado, mas também o próprio comportamento de seguimento de regras, (como uma outra classe de respostas funcionais) e nesse sentido ambos são fortalecidos. Colocado de outra maneira, uma contingência suporta uma relação de controle entre uma situação que leva à formulação de regras (comportamento R1), por um lado, e o produto dessa formulação (a própria regra) e o seguir regras (comportamento R2), por outro lado; colocando numa mesma classe o pensar sobre o problema (formular regra) e o resolver o problema (agir).

O primeiro comportamento é reforçado arbitrariamente pela comunidade que modela autoconsciência (formulação de regras) e o segundo é reforçado por contingências naturais relacionadas à própria solução do problema, ou como dizem Zettle e Hayes (1983) um poderoso conjunto de contingências relacionado ao seguimento de regras, seria o reforçamento arbitrário mediado pela comunidade verbal. A comunidade verbal, retrospectivamente, pode questionar os indivíduos sobre quais auto-regras eles utilizaram para controlar outros comportamentos e reforçá-los pela correspondência entre esses outros comportamentos e seus relatos acerca deles. Do mesmo modo, a comunidade verbal pode solicitar aos indivíduos que estabeleçam planos que serão utilizados no futuro para orientar seu comportamento em uma determinada situação e reforçar esta verbalização e posteriormente reforçar também uma correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal (ação). É preciso lembrar que estamos usando a palavra "ação", aqui, em seu sentido estrito, pois verbalizar também é uma ação.

Nos exemplos que acabamos de ver, estamos diante de duas relações de controle: ação motora (R) – ação verbal (falamos de regra por relato retrospectivo) e ação verbal (formulação de regra no plano prospectivo) – (R) ação motora, ambas sob interferência da comunidade verbal.

Conseqüentemente, mesmo que seguir a regra (ação motora) não resulte em conseqüências naturais que mantenham este comportamento, o comportamento de formular regras (ação verbal) ainda poderá ocorrer devido às conseqüências sociais. O grande debate é se basta formular regras para que estas controlem outros comportamentos? Evidentemente que não. Sem o controle das contingências naturais temos a fala esquizofrênica, megalomaníaca e a do mentiroso patológico.

Muitas das regras que guiam nosso comportamento são aprendidas de outros. Da mesma maneira que a formulação de uma auto-regra pode ser um problema, problemas podem ocorrer nas práticas de formulação de regras por uma comunidade verbal. Culturas

e subculturas podem descrever regras ambíguas, inexatas e até mesmo inadequadas para a sobrevivência deste grupo. Por exemplo, um grupo religioso pode desenvolver regras sobre a cura pela fé que proíba seus praticantes de procurar auxílio médico no tratamento de suas doenças. Similarmente, os representantes de um órgão do governo podem falhar em dar uma orientação adequada para evitar a AIDS. Outro exemplo: pessoas com problemas de conduta, geralmente, possuem auto-regras que os distanciam de uma interação adequada com a realidade, e até mesmo impedindo de reformular suas auto-regras. Estas pessoas precisam de auxílio de um segmento da comunidade verbal, especialmente treinados, para lidar com estas questões: o terapeuta.

Bibliografia

GLENN, S. S. (1987). Rules as environmental events. *The analysis of Verbal Behavior.* 5, 29-32.

HAYES, S. C. (1987). A contextual approach to therapeutic change. In N. S. Jacobson (Ed.), *Psychotherapists in clinical practice: Cognitive and behavioral perspectives.* New York: Guilford, (pp. 327-387).

SKINNER, B. F. (1953). *Science and human behavior.* New York: Macmillan.

__(1978). *O Comportamento Verbal.* Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix: Ed. da USP. Trabalho publicado originalmente em 1957.

(1966). An operant analysis of problem solving. In: B. Kleinmuntz (Ed.), *Problem-solving: Research, method, and theory.* New York : Wiley, (pp. 225-257).

_(1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

ZETTLE, R. D., & HAYES, S. C. (1983). Effects of social context on the impact of coping self-statements. *Psychological Reports,* 52, 391-401.

ZETTLE, R. D. (1990). Rule-governed behavior: A radical answer to the cognitive challenge. *The Psychological Record,* 40, 41-49.

Capítulo 17

O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais

Júlio César Coelho de Rose[1]

UFSCar

Farber (1965) observa que, de acordo com uma antiga lenda sobre o comportamento de psicólogos em congressos, os comportamentos amorosos são amplamente superados em freqüência pelo comportamento de beber. Este último, por sua vez, embora não seja de se desprezar, fica bastante aquém em relação à tagarelice. Farber acrescenta que é possível discordar desta estimativa sobre o comportamento verbal dos psicólogos, mas não há qualquer dúvida a respeito do interesse dos psicólogos pelo comportamento verbal dos outros. De fato, os psicólogos, além de estarem freqüentemente interessados no comportamento verbal *per se*, também se interessam pelo comportamento verbal como um *relato* de comportamentos, eventos ou estados, aos quais eles não têm acesso fácil ou direto.

Neste sentido, o *relato verbal* é uma das fontes de dados mais amplamente utilizadas na Psicologia, constituindo a base de entrevistas clínicas, levantamentos,

[1] Bolsista de Pesquisa do CNPq (Processo 300242/87-5). A preparação deste texto contou com auxílio da FAPESP (Processo 92/2320-4). A versão final beneficiou-se da revisão cuidadosa e das sugestões de Deisy de Souza.

avaliações padronizadas, entrevistas pós-experimentais, etc. A utilização do relato verbal como fonte de dados não se limita, é claro, à Psicologia, mas ocorre em praticamente todas as ciências que lidam com o homem. Na Medicina, por exemplo, a investigação das causas de várias doenças baseia-se, pelo menos em parte, em relatos verbais dos pacientes a respeito de comportamentos, ou padrões de comportamento, que podem ter causado a doença ou aumentado a sua probabilidade. Para investigar os mecanismos de transmissão da AIDS, por exemplo, os pesquisadores dependem de relatos dos pacientes a respeito de seu comportamento, principalmente o comportamento sexual e uso de drogas injetáveis. A observação direta destes comportamentos, embora seja possível em tese, costuma ser impossível na prática. Assim, o pesquisador precisa recorrer a relatos verbais, em geral fornecidos pelo próprio paciente.

Este exemplo sugere porque os relatos verbais são freqüentemente recebidos com certa suspeição. Nesse caso, eles referem-se a comportamentos que são considerados tabus e sujeitos a punições sociais severas. Por este motivo, existe sempre a possibilidade de que alguns pacientes não revelem seus comportamentos, mesmo quando os relatos verbais são coletados em situações concebidas como não punitivas. Mesmo quando os relatos não se refiram a assuntos considerados tabu, eles estarão sujeitos a limitações de atenção, memória, acessibilidade, etc. E haverá sempre a possibilidade de distorções deliberadas por parte do sujeito.

Na pesquisa em Análise do Comportamento, o relato verbal é utilizado com bastante parcimônia. As principais razões para isto são apontadas por Perone (1988). Ele lembra os pareceres recebidos quando submeteu ao *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* um artigo (Perone & Baron, 1980) sobre respostas de observação de sujeitos humanos adultos. (Não interessa, para os propósitos deste texto, entrar em detalhes sobre o procedimento ou os resultados deste experimento.) Um dos revisores mostrou-se surpreso com a ausência de relatos verbais "sumarizando o que os sujeitos disseram que estavam fazendo e por quê". Dizia o revisor que estes relatos, se disponíveis, deveriam ser apresentados e discutidos. Perone observa que achou estranha esta exigência:

> "... Why *ask* the subjects what they did, when the point of the study was to precisely measure what they did? ... The reviewer also suggested that we ask the *subjects why they did as they did. Answering the question of why an instance of* behavior occurs is the very business of experimental analysis. To the extent that subjects' behavior was under the control of the variables we manipulated, we believed that we already knew the answer.[2]" (Perone, 1988, p. 71, grifos do autor)

Assim, os analistas do comportamento preferem observar diretamente o comportamento de interesse, e preferem analisar as causas deste comportamento através da manipulação direta de variáveis experimentais. No entanto, até mesmo para os analistas do comportamento isto nem sempre é possível. Até mesmo Perone e Baron (1980), na pesquisa já mencionada, coletaram relatos verbais dos sujeitos. Estes relatos foram, no

---

[2] "Para que *perguntar* aos sujeitos o que eles tinham feito, quando o foco do estudo foi medir precisamente o que eles tinham feito? ... O revisor também sugeriu que perguntássemos aos sujeitos *porque* eles fizeram o que haviam feito. Responder à questão de por que uma instância de comportamento ocorre é exatamente o objetivo da análise experimental. Na medida em que o sujeito estava sob controle das variáveis que nós manipulamos, nós acreditamos que já conhecíamos a resposta."

entanto, de um tipo diferente do que foi solicitado pelo revisor. A pesquisa foi conduzida como parte de um projeto mais amplo sobre análise operante de trabalho industrial e uso de drogas por trabalhadores da indústria. Os experimentadores descreveram a pesquisa, para os sujeitos, como uma simulação de situação de trabalho. Os sujeitos pensavam, portanto, que estavam participando de uma situação de trabalho. Eles receberam, a intervalos regulares, testes padronizados para medir o estado emocional e a satisfação com o trabalho, e também para monitorar o uso de drogas. O relato verbal foi usado, neste caso, como via de acesso dos pesquisadores a comportamentos e estados emocionais que dificilmente poderiam ser medidos diretamente.

É muito provável que pesquisadores, de qualquer orientação teórica, precisem recorrer a relatos verbais sempre que precisarem obter informações a respeito dos pontos mencionados no Quadro 1.

1. Comportamentos manifestos

a) comportamentos ocorridos no passado.

b) comportamentos pouco acessíveis à observação:

- comportamento sexual;
- uso de drogas.

c) comportamentos cuja probabilidade é afetada pela presença de observador.

d) comportamentos cuja observação envolve alto custo material ou humano.

2. Outros eventos públicos

a) situações ou condições de estímulo nas quais um comportamento foi emitido ou e tipicamente emitido.

b) conseqüências de um comportamento.

3. Eventos privados

a) comportamentos encobertos:

- pensamentos (ex.: verbalizações encobertas na solução de problemas);
- imagens.

b) comportamentos incipientes: tendências ou inclinações para agir.

c) sensações, sentimentos, estados emocionais.

d) atribuições de causas a comportamentos, estados emocionais, etc.

Quadro 1. Temas que comumente precisam ser investigados através de relatos verbais.

Todos os tipos de questões listadas no Quadro 1 poderão interessar a analistas do comportamento, dependendo da área de investigação ou atuação. A análise do comportamento poderá talvez contribuir para o desenvolvimento de métodos de observação direta de alguns destes fenômenos, mas é muito provável que a ocorrência cotidiana deles permaneça dificilmente acessível à observação direta. À medida que a Análise Comportamental lida cada vez mais com o comportamento humano complexo, questões como essas serão cada vez mais estudadas. Na verdade, elas já estão sendo bastante estudadas, com o resultado de que os analistas do comportamento estão passando a utilizar mais o relato verbal.

Mas o relato verbal é, além de uma fonte de dados, uma forma de comportamento. Justamente pela sua importância crucial como fonte de dados, o comportamento de relatar tem sido amplamente estudado pelos psicólogos de todas as correntes. A literatura sobre o assunto é extensa e obviamente muito além do alcance desta apresentação. Meu propósito com esta apresentação é apenas o de tentar esclarecer a análise conceitual e experimental do relato verbal segundo a perspectiva da Análise do Comportamento.

1. O comportamento de relatar

De acordo com a concepção da Análise Comportamental, relatar é um comportamento verbal. Este comportamento verbal é emitido supostamente sob controle de um estado de coisas, que funciona como estímulo discriminativo. Tipicamente o pesquisador está interessado em conhecer algo sobre este estado de coisas, mas não tem acesso direto a ele. O relato verbal inclui-se, portanto, na categoria de operante verbal que Skinner denomina **tato**.

> *"... A tact may be defined as a verbal operant in which a response of a given form is evoked (or at least strengthened) by a particular object or event or property of an object or event.[3] " (Skinner, 1957, pp. 81-82)*

A propriedade característica do tato é, portanto, o controle singular que algum aspecto do ambiente exerce sobre a forma da resposta. Nesse sentido, o tato é o operante verbal que tem uma relação de correspondência (referência) com o mundo externo e, por esta razão, "emerge como o mais importante dos operantes verbais" (Skinner, 1957, p.83). A correspondência da forma da resposta com o ambiente é uma relação de controle de estímulo, e a precisão deste controle é um resultado da maneira pela qual a comunidade verbal estabelece em cada indivíduo um repertório de tatos:

> *" In the tact ... we weaken the relation to any specific deprivation or aversive stimulation and set up a unique relation to a discriminative stimulus. We do this by*

---

[3] "Um tato pode ser definido como um operante verbal no qual uma resposta de uma dada forma é evocada (ou pelo menos fortalecida) por um objeto ou evento particular, ou por uma propriedade de um objeto ou evento."

reinforcing the response as consistently as possible in the presence of one stimulus with many different reinforcers or with a generalized reinforcer. The resulting control is through the stimulus. A given response "specifies" a given stimulus property. This is the 'reference' of semantic theory.[4] *" (Skinner, 1957, p. 83)*

Por esta razão, o tato permite ao ouvinte "... inferir algo a respeito das circunstâncias, independentemente das condições do falante". Poderíamos, portanto, dizer que o tato é um operante verbal que "beneficia" o ouvinte, e é precisamente por esta razão que a comunidade verbal estabelece e mantém desempenhos verbais com função de tato. Skinner observa que o tato tem particular importância para o ouvinte quando o falante está em contato com um estado de coisas que *não é conhecido pelo ouvinte*. Nestas condições,

" ... behavior in the form of the tact works for the benefit of the listener by extending his contact with the environment, and such behavior is set up in the verbal community for this reason.[5] *" (Skinner, 1957, p. 85)*

O pesquisador, quando coleta relatos verbais, encontra-se precisamente na situação descrita por Skinner. O falante, ou seja, o sujeito, está (ou esteve) em contato com um estado de coisas ao qual o ouvinte, ou seja, o pesquisador, não tem acesso. O relato verbal é um tato, sob controle dos aspectos relevantes deste estado de coisas, que permite ao pesquisador fazer inferências sobre este estado de coisas ao qual ele não tem acesso direto.

A validade destas inferências dependerá criticamente do grau de controle discriminativo exercido sobre o tato pelo estado de coisas em que o pesquisador está interessado, ou em outras palavras, da correspondência entre o relato e o estado de coisas a que supostamente se refere. Esta correspondência depende basicamente de duas categorias de variáveis, que podemos distinguir, um pouco artificialmente, como variáveis de controle de estímulo e variáveis de reforço.

2. Controle de estímulo sobre o relato verbal

As variáveis de controle de estímulo afetam a precisão do controle exercido pelas propriedades dos estímulos, especialmente quando se trata de propriedades complexas ou sutis. A precisão do controle dependerá, neste caso, do grau de acesso do sujeito ao estímulo discriminativo, do grau de acesso da comunidade verbal aos estímulos quando o repertório está sendo estabelecido, e dos procedimentos utilizados pela comunidade para estabelecer e manter o repertório.

---

[4] "No tato ... nós enfraquecemos a relação com qualquer privação ou estimulação aversiva e estabelecemos uma relação singular com um estímulo discriminativo. Fazemos isto reforçando a resposta tão consistentemente quanto possível em presença de um estímulo com muitos reforçadores diferentes ou com um reforçador generalizado. O controle resultante é através do estímulo: uma dada resposta 'especifica' uma dada propriedade do estímulo. Isto é a 'referência' da teoria semântica."

[5] "... comportamento na forma de tato opera em benefício do ouvinte, estendendo seu contato com o ambiente, e tal comportamento é estabelecido pela comunidade verbal por esta razão."

Como exemplo, podemos comparar o grau de controle exercido por estímulos manifestos ou privados. No caso dos estímulos manifestos, tanto o sujeito quanto a comunidade têm acesso aos estímulos, e isto facilita a utilização de procedimentos que aperfeiçoam o controle discriminativo. Como resultado, a maioria das pessoas (pelo menos em nossa cultura) adquire tatos sob controle razoavelmente preciso de eventos e propriedades corriqueiras do ambiente, tais como objetos, cores, formas, etc. O mesmo não ocorre no caso de propriedades mais sutis: um número relativamente pequeno de indivíduos é capaz de emitir com precisão tatos identificando, por exemplo, uma nota musical ou a safra de um vinho. Neste caso, a precisão no controle de estímulo pode depender em parte de diferenças individuais no próprio aparelho sensorial, e em parte do tipo de procedimento de treino utilizado para estabelecer estes tatos.

No caso de estímulos privados, no entanto, há tipicamente uma limitação no grau de controle que pode ser exercido, uma vez que a comunidade verbal não tem acesso ao estímulo (por definição, já que o estímulo é privado). Assim, como observa Skinner (1953), a comunidade verbal só pode estabelecer um repertório de tatos sobre eventos privados com base em eventos públicos correlacionados com eventos privados, ou em propriedades que os eventos privados têm em comum com eventos públicos. Uma dificuldade adicional apontada por Skinner é a própria imprecisão dos receptores sensoriais que respondem aos estímulos internos (proprioceptivos e interoceptivos). Diante destas duas limitações, as discriminações que o indivíduo pode desenvolver a respeito de seu mundo privado são tipicamente menos precisas do que as que ele pode desenvolver a respeito do mundo externo. Em outras palavras, o conhecimento que a pessoa tem de si mesma tende a ser menos preciso do que o conhecimento do mundo externo.

> "*... Strangely enough, it is the community which teaches the individual to 'know himself'... 'knowledge'... is particularly identified with the verbal behavior which arises from social reinforcement. Apparently, conceptual and abstract behavior are impossible without such reinforcement. The kind of self-knowledge represented by discriminative verbal behavior – the knowledge which is 'expressed' when we talk about our own behavior – is strictly limited by the contingencies which the verbal community can arrange.*[6] "(Skinner, 1953, p. 261)

Estas contingências são deficientes, justamente porque a comunidade verbal não tem acesso ao estado de coisas privado que deveria exercer controle sobre este tipo de tato. Não tendo acesso, a comunidade verbal fica limitada nas possibilidades de utilizar reforçamento diferencial para estabelecer a correspondência entre o tato e a situação estimuladora. A comunidade verbal depende de correlatos do estímulo privado que são relativamente pouco fidedignos.

Exatamente por este motivo, o tato a respeito de eventos privados é muitas vezes recebido com desconfiança. Skinner observa, por exemplo, que todo mundo desconfia do

---

[6] "Por estranho que pareça, é a comunidade que ensina o indivíduo a conhecer a si mesmo. ... Conhecimento é particularmente identificado com o comportamento verbal que surge a partir do reforçamento social. Aparentemente, o comportamento conceitual e abstrato é impossível na ausência deste reforçamento. ... O tipo de autoconhecimento representado pelo comportamento verbal discriminativo – o conhecimento que é 'expresso' quando falamos acerca de nosso próprio comportamento – é estritamente limitado pelas contingências que a comunidade verbal pode arranjar."

indivíduo que se esquiva de uma tarefa desagradável alegando uma dor de cabeça. Esta deficiência nas contingências, além de levar os ouvintes à desconfiança, tem uma conseqüência mais séria para o próprio indivíduo:

> *"...The deficiencies which generate public* mistrust *lead, in the case of the individual himself, to simple* ignorance. *There appears to be no way in which the individual may sharpen the reference of his own verbal repertoire in this respect. This is particularly unfortunate because he probably has many reasons for distorting his own report to himself.*[7]*" (Skinner, 1953, p. 261, grifos no original)*

Por este motivo, segundo Skinner (1953), "um dos fatos mais importantes a respeito do autoconhecimento é que ele pode não existir". O autoconhecimento requer, na verdade, *dois tipos de repertório, que precisam ser estabelecidos socialmente. Um é o repertório* de auto-observação, ou seja, a observação do próprio comportamento, bem como das condições em que o comportamento ocorre e das conseqüências que produz. A auto-observação pode ser concebida como uma resposta encoberta que ocorre paralelamente ao comportamento que é observado (que pode ser manifesto ou encoberto). A conseqüência *da auto-observação é a exposição do indivíduo aos estímulos produzidos por seu próprio* comportamento. A exposição a estes estímulos é indispensável para um repertório de tatos a respeito do próprio comportamento. A auto-observação pode ser considerada, ao menos em parte, como um comportamento precorrente ao relato verbal a respeito do próprio comportamento. Neste caso, ela só poderá ser mantida e reforçada se a comunidade *estabelecer contingências reforçadoras para o relato verbal sobre o próprio comportamento.* Como já vimos, estas contingências, mesmo quando estabelecidas pela comunidade verbal, podem ser prejudicadas pela dificuldade de acesso da comunidade aos estímulos privados. O autoconhecimento é, portanto, problemático, e uma pessoa pode ignorar muitas coisas a respeito de si própria. Isto evidentemente comprometerá a precisão de seus relatos *verbais e, quando os relatos são tomados como dados de pesquisa, as inferências que o* pesquisador fizer a partir deles precisarão levar em conta estas limitações.

Entre os aspectos que uma pessoa pode ignorar a respeito de si própria, Skinner cita os seguintes:

a) Uma pessoa pode não saber que fez alguma coisa. Como observamos acima, para ter consciência de que fez alguma coisa, a pessoa precisa ter apresentado respostas de auto-observação concomitantes. Se um dado comportamento ocorreu sem ter sido acompanhado de respostas de auto-observação, o indivíduo não terá depois conhecimento do que fez. Os exemplos disto, segundo Skinner, vão desde o lapso verbal despercebido *até extensas amnésias, em que o indivíduo é incapaz de descrever parte significativa de* seu comportamento passado.

---

[7] "As deficiências que geram a desconfiança pública levam, no caso do próprio indivíduo, à simples ignorância. Parece não haver maneira pela qual o indivíduo possa tornar mais precisa a referência de seu próprio comportamento verbal a este respeito. Isto é particularmente infeliz, porque o indivíduo tem provavelmente muitas razões para distorcer seu próprio relato para si mesmo."

Às vezes, o comportamento de auto-observação pode ter ocorrido, mas os estímulos resultantes exercem controle impreciso sobre o comportamento de relatar. A situação de questionário ou entrevista pode, eventualmente, fornecer pistas ou sondas, que podem complementar o controle impreciso exercido pelo comportamento passado, vindo a produzir um relato mais acurado. Nesse caso, podemos dizer que a situação de entrevista ou questionário ajuda o indivíduo a se lembrar de seu comportamento passado. No entanto, é possível também que a situação de questionário ou entrevista forneça sondas ou pistas que suplantem os estímulos produzidos pelo comportamento no controle sobre o relato verbal. Estas pistas podem atuar em conjunto com a história de reforço do indivíduo, de tal modo que ele pode vir a dizer "o que o pesquisador quer ouvir".

Skinner menciona um ponto bastante interessante a respeito desta possibilidade de que o indivíduo não tenha conhecimento de seu proprio comportamento passado. Se o indivíduo pode (às vezes) desconhecer seu comportamento manifesto, é possível que ele também desconheça, às vezes, seu comportamento encoberto. Neste caso, como observa Skinner, o comportamento encoberto deve ser inferido não apenas pelo próprio pesquisador, como pelo próprio indivíduo. Um exemplo dado por Skinner é o de matemáticos que freqüentemente não são capazes de descrever o processo de pensamento que levou à solução de um problema. Podemos supor que, pelo menos em alguns destes casos, alguns comportamentos encobertos mediaram a solução do problema, mas não foram acompanhados de respostas de auto-observação. Esta possibilidade tem implicações para os métodos de estudo do pensamento e solução de problemas baseados na verbalização manifesta do pensamento, como por exemplo o método de análise de protocolo proposto por Erikson e Simon (1984).

b) Uma pessoa pode não saber que está fazendo alguma coisa. Como já vimos, o comportamento que ocorre desacompanhado das respostas de auto-observação pode permanecer totalmente inconsciente. Exemplos são o comportamento desatento, maneirismos inconscientes, e comportamento habitual "automático". Estes comportamentos provavelmente também não serão relatados com precisão *a posteriori*.

c) Uma pessoa pode não saber que tende a, ou vai fazer algo. Como exemplifica Skinner (1953), uma pessoa pode não ter consciência de tendências agressivas, predileções incomuns, ou da alta probabilidade de seguir um dado curso de ação. Muitos questionários e inventários padronizados baseiam-se no relato, por parte do indivíduo, do que ele faria em determinadas circunstâncias. Como a pessoa nem sempre tem consciência de suas tendências para agir, as respostas verbais podem não corresponder ao comportamento que o indivíduo de fato viria a emitir caso ocorressem as circunstâncias de interesse. Como veremos adiante, nesse caso, as contingências de reforço para o comportamento verbal podem produzir um viés na direção do relato de ações socialmente valorizadas. Isto é especialmente verdadeiro quando a pessoa é solicitada a relatar o que faria numa condição à qual nunca foi exposta. No entanto, mesmo quando a pessoa relata o que faria numa situação à qual já foi exposta no passado, seu relato é problemático, porque ela pode não ter consciência do que fez nesta situação (cf. item *a*, anterior), ou mesmo que tenha consciência do que fez nas ocorrências anteriores desta situação, ela pode não ter consciência de variáveis subseqüentes que podem ter modificado a probabilidade de suas respostas em novas ocorrências desta situação (cf. item *d*, a seguir).

d) Uma pessoa pode não reconhecer as variáveis que controlam seu comportamento. Skinner (1953; 1957) observa que os testes projetivos são úteis como instrumento de diagnóstico justamente porque revelam variáveis que o próprio indivíduo não consegue identificar. Como nestes testes o estímulo apresentado ao sujeito é indistinto e não exerce controle específico sobre qualquer resposta, o comportamento verbal que o sujeito apresenta pode revelar o controle exercido por múltiplas variáveis de sua história passada. É importante citar, *como um parêntese, que o próprio Skinner inventou uma espécie de teste projetivo,* o "somador verbal", baseado na apresentação para o sujeito de um padrão auditivo indistinto.

Skinner observa que o surpreendente não é que estes eventos, tão importantes e conspícuos, sejam freqüentemente ignorados. O surpreendente é que eles sejam freqüentemente observados. A sociedade e suas práticas culturais é que estabelecem as contingências que levam o indivíduo a se auto-observar e a relatar seu próprio comportamento.

> *"The behavior we call knowing is due to a particular kind of differential reinforcement. In even the most rudimentary community such questions as 'What did you do?' or 'What are you doing?' compel the individual to respond to his own overt behavior. Probably no one is completely unselfconscious in this sense. At the other extreme an advanced and relatively nonpractical society produces the highly introspective or introverted individual, whose repertoire of self-knowledge extends to his covert behavior – a repertoire which in some cultures may be almost nonexistent. An extensive development of self-knowledge is common in certain Eastern cultures and is emphasized from time to time in those of the West...[8]" (Skinner, 1953, p. 287)*

A psicoterapia pode ser entendida, ao menos em parte, como uma metodologia para refinar o autoconhecimento, especialmente no que diz respeito ao controle discriminativo exercido pelo mundo privado do indivíduo. Um dos requisitos para isto provavelmente é que o terapeuta desenvolva uma sensibilidade para as correlações entre eventos privados e comportamentos manifestos. Isso permite ao terapeuta inferir aspectos do mundo privado do cliente a partir de manifestações sutis; com base nestas inferências, ele pode auxiliar o cliente no treino das discriminações que ajudam a desenvolver o autoconhecimento (isto é, evidentemente, complementado por métodos padronizados de avaliação e diagnóstico, que o terapeuta também aprende a usar e interpretar). Skinner (1953, p. 287) observa que "o paciente sob psicanálise pode tornar-se altamente habilidoso na observação de seu próprio comportamento encoberto".

---

[8] "O comportamento que denominamos conhecimento é devido a um tipo particular de reforçamento diferencial. Mesmo nas comunidades mais rudimentares questões tais como 'O que você fez?' ou 'O que você está fazendo?' compelem o indivíduo a responder a seu próprio comportamento manifesto. Neste sentido provavelmente ninguém é completamente inconsciente. No outro extremo, uma sociedade avançada e relativamente não-prática produz o indivíduo altamente introspectivo ou introvertido, cujo repertório de autoconhecimento se estende ao seu comportamento encoberto – um repertório que em algumas culturas pode ser quase inexistente. Um desenvolvimento extensivo do autoconhecimento é comum em certas culturas orientais e é enfatizado, de tempos em tempos, nas ocidentais..."

3. Importância do reforço generalizado

O controle de estímulo só é estabelecido, no entanto, através de reforço. No caso do tato, a precisão do controle pelo estímulo discriminativo depende criticamente da presença de reforço generalizado no estabelecimento e manutenção deste operante. Como foi observado anteriormente, é o reforço generalizado que evita a influência dos estados momentâneos de privação do indivíduo, maximizando o controle pelo estímulo discriminativo.

Skinner observa que um tato estabelecido através de reforço completamente generalizado pode ser chamado "puro" ou "objetivo". No entanto, ainda de acordo com Skinner, "um reforço verdadeiramente generalizado é, contudo, raro, e pura objetividade neste sentido provavelmente nunca é alcançada":

> *"... the stimulus control may be distorted by certain special consequences which are supplied by a particular listener or by listeners in general under particular circumstances. When the controlling relation is thus warped or distorted, we call the response 'subjective,' 'prejudiced,' 'biased,' or 'wishful.*[9] *" (Skinner, 1957, p. 147)*

Dentre as fontes de distorção no controle de estímulo exercido sobre o tato, apontadas por Skinner (1957), podemos distinguir duas mais importantes, relacionadas a dois tipos de reforço para o comportamento de relatar.

A primeira fonte de distorção ocorre quando o tato é mantido por reforço generalizado, mas este é contingente a propriedades formais da resposta, e não à correspondência desta com o estímulo discriminativo. As distorções mais significativas podem ocorrer quando o reforço é contingente ao conteúdo da resposta verbal, independentemente da correspondência. Respostas verbais com determinados conteúdos tendem a receber maior quantidade de reforço generalizado, produzindo distorções que variam desde o exagero até a invenção ou mentira. Por exemplo, o falante exagera o tamanho do peixe que pescou, ou a força do inimigo que enfrentou. Tipicamente, os ouvintes não viram o peixe ou o inimigo, de modo que não têm como aferir a correspondência entre a resposta e "os fatos". Neste caso, a quantidade de reforço dependerá em parte do conteúdo da resposta, porque o relato da pesca de um peixe maior, ou da luta com um inimigo mais poderoso, tenderão a atrair maior atenção ou admiração (reforços generalizados). A distorção sistemática ou demasiada pode, no entanto, levar à deterioração do sistema social composto por falante e ouvinte. O ouvinte pode suspender o reforço ou até mesmo punir o falante. Exageros ou mentiras podem muitas vezes suscitar a desconfiança do ouvinte, o que ocorre freqüentemente com histórias de pescadores ou relatos de façanhas. O reforço contingente ao conteúdo das respostas verbais pode ser uma das razões pelas quais os sujeitos de pesquisas que utilizam relatos verbais tendem a mostrar um viés no sentido de relatar características socialmente desejáveis, como veremos adiante.

---

[9] "... o controle de estímulo pode ser distorcido por certas conseqüências especiais, supridas por um ouvinte particular ou por ouvintes em geral em circunstâncias particulares. Quando a relação de controle é assim distorcida, nós chamamos a resposta de 'subjetiva', 'preconceituosa', 'viesada' ou 'fantasiosa'."

Skinner observa que o reforço generalizado pode ser mais importante durante a aquisição do tato. Posteriormente, a resposta pode ser reforçada pelos efeitos que produz no ouvinte. Estes efeitos podem ser comportamentos operantes por parte do ouvinte, ou comportamentos emocionais manifestados por ele. Uma segunda fonte de distorção pode *ocorrer, portanto, quando a ação a ser tomada pelo ouvinte diante de determinado estado* de coisas tem importância especial para o falante. Determinadas ações do ouvinte podem constituir um reforço não generalizado, contingente a respostas com um determinado conteúdo. Um exemplo literário citado por Skinner é o relato distorcido de Julieta ao dizer a Romeu: '*It is the nightingale and not the lark.*' Neste caso, a relação de controle de estímulo é distorcida porque uma resposta com esta forma pode aumentar a probabilidade de um comportamento específico de Romeu – permanecer por mais tempo junto a Julieta – *comportamento este que é particularmente reforçador para ela.*

4. Pesquisa experimental sobre relatos verbais

O relato verbal foi descrito como um operante verbal com propriedades de tato. Isto permite caracterizar o tipo de contingência envolvida no estabelecimento e manutenção deste operante: o estímulo discriminativo é não-verbal (podendo ser externo ou interno), a *resposta verbal guarda uma correspondência com o estímulo discriminativo e esta* correspondência é assegurada pela utilização de reforçadores generalizados. Vimos, no entanto, que muitos fatores tendem a produzir distorções nesta correspondência ou mesmo eliminá-la completamente. Quando os estímulos discriminativos para o relato são comportamentos do próprio indivíduo, ou variáveis de que o comportamento é função, o relato acurado requer também um comportamento de auto-observação, que nem sempre acompanha a ocorrência do comportamento de interesse.

Considerando todos estes aspectos, o pesquisador não sabe, a rigor, quando e quanto pode confiar em um relato verbal. Uma forma de contribuir para a solução desta questão é pesquisar o próprio relato enquanto um comportamento, investigando as variáveis que podem afetar sua correspondência com os estímulos discriminativos. A análise anterior *sugere algumas linhas de pesquisa potencialmente frutíferas:*

a) Investigação das variáveis que afetam o controle exercido pelo estímulo discriminativo sobre o relato verbal, ou, em outras palavras, a *correspondência* entre o relato e o estímulo discriminativo.

b) Nos casos em que o estímulo discriminativo para o relato é um comportamento da pessoa que relata, pode-se investigar efeitos do relato sobre o comportamento-alvo, ou seja, *o comportamento que é relatado.*

c) O comportamento de relatar pode ser reforçado ou modelado pelo pesquisador. Nestes casos, pode-se investigar os efeitos dos procedimentos de reforço ou modelagem sobre o relato e sobre os comportamentos aos quais o relato se refere.

4.1. Estudos sobre correspondência

As estratégias de pesquisa utilizadas pelos analistas do comportamento envolvem, tipicamente, uma observação precisa do estímulo discriminativo, de tal modo que a correspondência entre este estímulo e o relato possa ser medida. O relato é freqüentemente simplificado ao máximo, para evitar ambigüidade e necessidade de interpretação do seu conteúdo.

Um dos mais importantes estudos sobre esta questão é o de Ribeiro (1989). Os sujeitos foram crianças pré-escolares. As sessões experimentais começavam com um período de brinquedo, em que o sujeito podia se dirigir a um armário contendo seis brinquedos, e retirar um deles para brincar. O sujeito podia devolver o brinquedo escolhido ao armário e retirar um outro. Esta situação permitia, portanto, que a criança brincasse com uma quantidade variável dos brinquedos disponíveis. O período de brinquedo era seguido por um período de relato, em que o experimentador exibia, uma de cada vez, a fotografia dos seis brinquedos, perguntando, diante de cada fotografia, se a criança havia brincado com aquele brinquedo. Após uma condição de linha de base, na qual se comprovou que as crianças faziam este relato com precisão, o experimentador passou a reforçar todos os relatos afirmativos, independentemente de correspondência. Nesta condição, portanto, quando o experimentador exibia a fotografia de um brinquedo, era reforçada a resposta de dizer que havia brincado, quer o sujeito tivesse ou não brincado com aquele brinquedo. Esta contingência produziu um aumento no número de relatos afirmativos. Os sujeitos passaram a relatar que haviam brincado com determinados brinquedos, mesmo quando não haviam de fato brincado. Este aumento foi mais pronunciado quando os relatos eram feitos em grupo, ou seja, quando cada sujeito fazia seus relatos em presença dos demais. Os dados mostram, portanto, que nas condições deste experimento, o reforço contingente a relatos com um determinado conteúdo (relatos afirmativos) produziu um aumento na freqüência de relatos com este conteúdo e uma diminuição na correspondência.

Critchfield & Perone (1990) mantiveram as condições de reforço constantes, mas manipularam o comportamento a ser relatado. Sujeitos adultos desempenhavam uma tarefa de escolha atrasada segundo modelo, com limite de tempo para a resposta de escolha. Eles recebiam pontos quando a escolha era correta e feita dentro do tempo estipulado. Em seguida, eles deviam relatar se haviam recebido ponto na escolha, apertando um dentre dois botões. Uma diminuição no limite de tempo para completar a resposta produzia um aumento no número de insucessos, ou seja, respostas que não recebiam pontos, seja por estarem incorretas, seja por ultrapassarem o limite de tempo. Assim, ao alterar o limite de tempo, os pesquisadores manipulavam indiretamente o comportamento a ser relatado. O aumento na proporção de respostas sem sucesso produziu uma diminuição na precisão dos relatos. Os relatos não correspondentes eram, tipicamente, relatos de sucesso, ou seja, os sujeitos relatavam uma resposta bem-sucedida quando haviam falhado. Em um estudo subseqüente, Critchfield & Perone (1993) obtiveram resultados semelhantes quando o limite de tempo para escolha era mantido constante, e o aumento no número de insucessos era produzido por um aumento na complexidade dos estímulos. Estes autores relacionam estes resultados com a tendência dos sujeitos de relatar características dese-

jáveis. É provável que esta tendência seja resultado de uma história de reforço baseada, em parte, no conteúdo dos relatos. Assim, relatos de características ou comportamentos desejáveis podem ser, com alguma freqüência, reforçados, mesmo quando não são correspondentes. Por outro lado, relatos de comportamentos ou características indesejáveis podem ser, com alguma freqüência, punidos, mesmo quando são correspondentes.

De modo geral, os estudos de Ribeiro (1989) e de Critchfield & Perone (1990; 1993) mostram que a correspondência dos relatos com o comportamento-alvo depende de contingências explícitas ou implícitas. Quando o reforço é contingente ao conteúdo dos relatos, a correspondência tende a diminuir.

4.2. Efeitos do relato sobre o comportamento-alvo

A questão da correspondência diz respeito ao controle exercido pelo estímulo discriminativo sobre a resposta de relatar. No entanto, quando os estímulos discriminativos são comportamentos[10] do próprio indivíduo que relata, o comportamento de relatar pode vir a ter efeitos sobre o comportamento-alvo, ou seja, o comportamento que é relatado. Estes efeitos devem ser levados em conta quando o interesse do pesquisador é no comportamento-alvo.

Evidentemente, as inferências sobre o comportamento-alvo poderão ser tanto mais precisas quanto menos *reativa* for a introdução do relato, ou seja, quanto menos interferência o relato produzir sobre o comportamento-alvo. Por este motivo, Erikson & Simon (1984) procuram desenvolver uma análise das condições em que o pesquisador pode assegurar que o relato é não-reativo.

A literatura tem documentado, no entanto, muitas circunstâncias de clara interferência do relato sobre o comportamento-alvo. Quando o comportamento-alvo é objeto de intervenção terapêutica ou educacional, uma condição em que o indivíduo é solicitado a relatar seu comportamento e manter registros escritos costuma produzir mudanças no comportamento-alvo em uma direção socialmente desejada (cf. Critchfield & Perone, 1990). Várias explicações têm sido oferecidas para este tipo de resultado: a) as solicitações para relato podem constituir uma instrução implícita que exerce controle sobre o comportamento-alvo; b) o relato pode ocasionar comportamentos de auto-observação, anteriormente ausentes; e, c) o relato pode ter propriedades de feedback, similares ao feedback externo, reforçando o comportamento-alvo.

Um resultado oposto foi encontrado por Critchfield & Perone (1990). Neste estudo, os sujeitos desempenhavam uma tarefa de pareamento-com-modelo atrasado. A tarefa era tornada difícil pela diminuição do limite de tempo que os sujeitos tinham para emitir a resposta de escolha. Condições em que os sujeitos eram solicitados a relatar se haviam acertado ou não foram comparadas com condições de linha de base em que o relato não era solicitado. De modo geral, a condição de relato produziu um decréscimo na acurácia do desempenho de escolha. Critchfield & Perone atribuem a discrepância com os resultados relatados anteriormente à natureza da tarefa: o limite de tempo para completar a tarefa

---

[10] Rigorosamente, estímulos produzidos pelos comportamentos.

introduzia uma condição em que o comportamento de auto-observação, necessário para o relato, competia com o comportamento de observação necessário para a escolha correta. Esta competição resultou em decréscimo na acurácia tanto do comportamento de escolha quanto do relato.

Esta interpretação de Critchfield & Perone (1990) implica que o comportamento de escolha ocorria, na condição de linha de base, sem o acompanhamento de comportamentos de auto-observação. A tarefa dos sujeitos mudou quando eles foram solicitados a relatar:

> "*... it is clear that once prompted to self-report the men began doing* something *differently. This type of effect may have implications for concurrent verbalization ("think aloud") procedures, which require subjects to verbalize about private events (e.g., hypotheses, rules, or self-talk) while engaging in public responses ... The possibility that prompts for self-reports may induce rather than simply harness self-observation ... complicates the interpretation of reported information, unless the absence of reactive effects can be demonstrated explicitly.*"[11] *(Critchfield & Perone, 1990, p. 341, grifos no original)"*

4.3. Modelagem do conteúdo dos relatos

Catania, Matthews & Shimoff (1982) submeteram estudantes universitários a um esquema múltiplo de reforço para a resposta de pressionar um botão: um dos componentes era um esquema de intervalo randômico e o outro componente era um esquema de razão randômica, e os reforços eram pontos que eram convertidos em dinheiro ao final do experimento. Os sujeitos poderiam ganhar pontos de modo mais eficiente pressionando rapidamente o botão durante o componente de razão randômica, e pressionando com uma taxa moderada e estável durante o componente de intervalo randômico. O experimentador solicitava periodicamente aos sujeitos uma descrição por escrito sobre como eles deveriam fazer para ganhar pontos. Um grupo de sujeitos recebia instruções sobre o que deveriam escrever nestas ocasiões, e estas instruções podiam ser compatíveis ou incompatíveis com as contingências. Para um outro grupo, o experimentador modelava o conteúdo das descrições, de modo a, em alguns casos, corresponder às contingências em vigor, e em outros casos ser incompatível com elas. Os sujeitos que tiveram as descrições modeladas mostraram maior correspondência entre o comportamento verbal (descrever) e o comportamento não-verbal (pressionar o botão), mesmo quando as descrições se opunham às contingências em vigor.

Este estudo e suas replicações posteriores (Catania, Shimoff & Matthews, 1989; Matthews, Catania & Shimoff, 1985; Shimoff, Matthews & Catania, 1986) comprovam que

---

[11] "É claro que, uma vez solicitados a fazer auto-relato, os sujeitos começaram a fazer *alguma coisa* de modo diferente. Este tipo de efeito pode ter implicações para procedimentos de verbalização concorrente ("pensar alto"), que requerem que os sujeitos verbalizem a respeito de eventos privados (e.g., hipóteses, regras ou falar consigo mesmo) enquanto se engajam em respostas públicas... A possibilidade de que solicitações para auto-relatos possam induzir a auto-observação, e não apenas permitir o seu monitoramento, ... complica a interpretação da informação relatada, a não ser que a ausência de efeitos reativos possa ser demonstrada explicitamente."

o relato verbal pode ser modelado. Mais ainda, estes estudos sugerem que o tipo de história do comportamento verbal pode modular seus efeitos, de tal modo que o comportamento verbal modelado pode exercer maior controle sobre o comportamento não-verbal do que o comportamento verbal diretamente instruído. Note-se, no entanto, que esta última conclusão não pode ser generalizada a partir destes estudos, conduzidos em situações bastante simplificadas e artificiais, e nos quais o comportamento não-verbal de interesse era muito simples e restrito à situação experimental. Mais pesquisas são necessárias para verificar se esta correspondência entre comportamento verbal modelado e comportamento não-verbal ocorre também em situações mais naturais.

Nos estudos de Catania e colaboradores, o comportamento verbal foi explicitamente modelado pelo experimentador, que atribuía pontos para descrições cujo conteúdo se aproximava do conteúdo desejado. Todavia, em qualquer interação social, os participantes podem fornecer, muitas vezes inadvertidamente, inúmeros reforçadores que podem afetar o comportamento verbal ou não-verbal dos participantes. Isto provavelmente ocorre nas situações de coleta de relatos verbais. O pesquisador pode inadvertidamente modelar o conteúdo dos relatos de tal modo que o sujeito venha a dizer *aquilo que o pesquisador quer ouvir.* Estes efeitos devem ser levados em conta quando, a partir de modificações em relatos verbais, são feitas inferências sobre modificações nos comportamentos-alvo.

5. Conclusão

A concepção comportamental considera tanto o comportamento verbal quanto o comportamento não-verbal como repertórios modelados pelas contingências. Estes repertórios interagem de maneira complexa, que também depende de contingências explicitamente manipuladas pela comunidade verbal e/ou de contingências implementadas inadvertidamente pelos participantes em interações sociais. A origem destes repertórios, verbal e não-verbal, e as contingências que determinam sua interação devem ser melhor conhecidas de modo a aumentar a validade de inferências feitas a partir de relatos verbais. O presente texto sumariza algumas contribuições empíricas da análise do comportamento para o estudo destas relações.

Bibliografia

CATANIA, A. C., MATTHEWS, B. A., & SHIMOFF, E. (1982). Instructed versus shaped human verbal behavior: Interaction with nonverbal responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **38**, 233-248.

_______ (1989). An experimental analysis of rule-governed behavior. Em S. C. Hayes (Org.), Rule-Governed Behavior. Cognition, Contingencies, and Instructional Control. New York: Plenun. (pp. 119-150).

CRITCHFIELD, T. S., & PERONE, M. (1990). Verbal self-reports of delayed matching to sample by humans. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **53**, 321-344.

_______ (1993). Verbal self-reports about matching to sample: Effects of the number of elements in a compound sample stimulus. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **59**, 193-214.

ERIKSON, K. A. & SIMON, H. A. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data.* Cambridge, EUA: MIT Press.

FARBER, I. E. (1963). The things people say to themselves. *American Psychologist*, **18**, 185-197.

MATTHEWS, B. A., CATANIA, A. C., & SHIMOFF, E. (1985). Effects of uninstructed verbal behavior on nonverbal responding: Contingency descriptions. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **43**, 155-164.

PERONE, M. (1988). Laboratory lore and research practices in the experimental analysis of human behavior: Use and abuse of subjects' verbal reports. *The Behavior Analyst*, **11**, 71-75.

PERONE, M., & BARON, A. (1980). Reinforcement of human observing behavior by a stimulus correlated with extinction or increased effort. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **34**, 239-261.

RIBEIRO, A. F. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **51**, 361-367.

SHIMOFF, E., Matthews, B. A., & Catania, A. C. (1986). Human operant performance: Sensitivity and pseudosensitivity to contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **46**, 149-157.

SKINNER, B. F. (1953). *Science and Human Behavior.* New York: Macmillan.

_______ (1957). *Verbal Behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts. .

Seção V

O mundo dentro da pele

Capítulo 18

Sobre a incidência do operacionismo na Psicologia

Jair Lopes Júnior[1]

Unesp/Campus Bauru

Enquanto área de conhecimento, provavelmente uma das características mais salientes da Psicologia está concentrada na diversidade com a qual se pode definir aquilo que se estuda quando se diz que se estuda Psicologia.

Esta diversidade, por seu turno, é expressa pelos diferentes programas ou projetos que objetivaram atribuir à Psicologia o status de disciplina científica. Lograr tal intento impunha a necessidade de definições suficientemente precisas e informativas para especificarem e caracterizarem os objetos de estudo, as técnicas e os procedimentos de pesquisa e de produção de conhecimento compatíveis com os preceitos epistemológicos destes programas.

O Operacionismo se insere exatamente nesta temática: como definir os conceitos de uma disciplina científica, ou quais as características principais da linguagem na qual tais conceitos são definidos?

---

[1] Unesp/FC/Departamento de Psicologia. Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube s/n. Bauru, SP. CEP 17033-360. Fone: (0142) 302111 R. 149 E-mail: jairpsi@azul.bauru.unesp.br

Originalmente, o Operacionismo constituiu-se num conjunto de princípios proposto pelo físico Percy W. Bridgman na obra The Logic of Modern Physics, publicada em abril de 1927. Nesta obra, Bridgman apresentou os princípios diretamente relacionados com o procedimento a ser adotado na atribuição de significados a termos ou conceitos das ciências empíricas, e de modo mais específico, no domínio da Física. Dito em outros termos, operacionismo caracteriza uma tradição de investigação filosófica voltada para a especificação dos critérios necessários e suficientes para a formulação de definições científicas de conceitos empíricos. Tais definições foram denominadas por definições operacionais.

Definir operacionalmente um conceito correspondia a identificar e descrever as operações envolvidas na mensuração das dimensões físicas às quais tal conceito faz referência. Deste modo, o significado científico de um conceito estaria circunscrito às operações de mensuração.

A partir da década de 30, registrou-se uma expressiva receptividade da Psicologia aos princípios propostos por Bridgman.

A adesão dos psicólogos foi tão representativa que, em algumas análises históricas da literatura pertinente, esta adesão foi denominada por utopia operacional (Israel e Goldstein, 1944; Kantor, 1938). A utopia operacional consistia em acalentar expectativas de que o operacionismo seria capaz de silenciar as controversias inúteis, proporcionar completa concordância entre psicólogos, dirimir problemas relativos ao dualismo que se fundamentavam na privacidade e na natureza metafísica dos conceitos mentalistas como, por exemplo, consciência, além de fornecer as bases legítimas necessárias de modo a conferir à Psicologia o *status* inabalável de disciplina científica[2].

A incidência do Operacionismo na Psicologia veio a se constituir em tema de vários debates e controvérsias, sendo que, provavelmente, o mais representativo tenha sido o Simpósio sobre o Operacionismo, proposto por Edwin Boring e publicado em setembro de 1945 no periódico *Psychological Review*. Seguramente, constituir-se-ia uma tarefa deveras difícil apresentar o produto destes debates dentro dos limites desta sessão.[3]

Optamos, assim, pela exposição sintética de três diferentes sentidos (significados ou características) atribuídos ao termo Operacionismo no âmbito da Psicologia.

[2] Uma análise histórica mais detalhada certamente deveria considerar vários fatores que permitiriam uma melhor compreensão das condições diante das quais ocorreu a utopia operacional, como, por exemplo, a necessidade de mensuração de fenômenos comportamentais estudados em laboratório, como o reflexo e as capacidades sensoriais no domínio da psicofísica de S. S. Stevens, e concomitantemente, a ascensão das teses do positivismo lógico e o êxodo dos principais filósofos e cientistas membros e simpatizantes do Círculo de Viena para os Estados Unidos, motivados pela disseminação do anti-semitismo na Europa (Smith, 1986). De igual pertinência são os comentários críticos apresentados por Bridgman (1945) acerca das expansões (ou distorções) efetuadas na sua proposta original.

[3] Cabe destacar que esta apresentação introdutória sobre a incidência do Operacionismo na Psicologia não acrescentará informações originais àquelas já existentes na extensa bibliografia acerca deste tema (Allen, 1980; Bergman e Spence, 1951; Coleman, 1985; Day, 1969; Ellis, 1968; Flanagan, 1980; Israel e Goldstein, 1944; Leahey, 1980; Moore, 1975; 1985; Rogers, 1989; Smith, 1986; Stevens, 1939; Zuriff, 1985). Priorizar as questões polêmicas emergentes da bibliografia mencionada e arriscar análises adicionais, supostamente originais, poderiam comprometer os objetivos desta modalidade de sessão, assim como desrespeitar os limites impostos a ela.

Num primeiro sentido, definir operacionalmente implica a indicação dos correlatos comportamentais publicamente observáveis especificados por um.dado conceito. A definição operacional de conceitos que usualmente informam sobre estados emocionais, por exemplo, consistia na indicação e na especificação das alterações registradas na estabilidade de determinados repertórios, assim como da topografia das respostas publicamente observáveis e que muitas vezes fazem referência à ação do sistema nervoso autônomo sob a forma de taquicardia, respiração ofegante, palidez, sudorese, tremores e náuseas.

Mas o termo operacionismo admite também uma segunda caracterização. Em alguns manuais de metodologia científica (Kerlinger, 1980) ou mesmo de Psicologia Experimental (McGuigan, 1976), definir operacionalmente um conceito implica a especificação das operações necessárias não apenas para medir fenômenos comportamentais publicamente observáveis, mas também na indicação das operações que produzem tais fenômenos. A título de ilustração, o termo frustração foi definido operacionalmente por qualquer operação de impedimento ou interferência na ocorrência de uma resposta (resposta de objetivo) diante de situações ambientais que sinalizassem elevada probabilidade da ocorrência desta resposta reduzir (ou eliminar) uma força de instigação que lhe é antecedente (Dollard, Doob, Miller, Moorer e Sears, 1976).

Em conjunto, estas duas caracterizações definem a interpretação convencional do Operacionismo (cf. Moore, 1975; 1985).

De acordo com a interpretação convencional, definir operacionalmente um conceito consiste em estabelecer relações de correspondência entre o termo e eventos publicamente observáveis, sejam tais eventos padrões comportamentais ou as operações a partir das quais tais padrões foram produzidos. Estas relações de correspondências cumpriam, em última instância, a função de viabilizar consensos entre os pesquisadores, satisfazendo o principal critério de cientificidade de algumas abordagens da Psicologia, em especial do Behaviorismo Metodológico.

A terceira caracterização do Operacionismo, cujo principal proponente foi B.F. Skinner (1945; 1953; 1957), está em franca oposição à interpretação convencional, ou mais precisamente, ao estabelecimento de relações de correspondência entre um conceito e suas referências, bem como ao critério de cientificidade por consensos ou concordâncias intersubjetivas (cf. Malerbi e Matos, 1992; Matos, 1992).

Segundo Skinner (1945), a atitude operacional sustenta grande relevância em qualquer ciência, mas em especial na Psicologia, em razão da presença de um vocabulário vasto de origem muito antiga e não científica. Entretanto, a proposta original de Bridgman, segundo a qual um conceito seria sinônimo de um conjunto correspondente de operações, não poderia ser considerada literalmente. Diferentemente da interpretação convencional, Skinner argumenta que vantagens consideráveis seriam obtidas se conceitos e constructos fossem analisados exatamente na forma na qual estes são observados, a saber, como respostas verbais.

Segundo Skinner (1957),

> *as teorias do significado usualmente consideram o comportamento do ouvinte e do falante simultaneamente. A prática é encorajada pela noção do 'uso de palavras' a qual parece libertar a palavra do comportamento do falante ou do ouvinte, de modo que ela possa estar em alguma relação de referência com um objeto. A resposta*

do ouvinte a um tato é obviamente influenciada pela correspondência entre a forma da resposta e o estímulo controlador, mas o lugar desta correspondência no comportamento do falante raramente foi analisada. A substituição de um estímulo por outro no reflexo condicionado sugeriu uma base biológica para a noção de referência. Assim, J. B. Watson argumentou que as palavras funcionam de modo a evocar respostas exatamente como fazem os objetos para os quais as palavras servem de substitutos. (p. 86)

Em oposição à interpretação convencional que se fundamenta no estabelecimento de relações de referência no sentido criticado na citação anterior, a versão do Operacionismo proposta por Skinner consiste na análise funcional das contingências de reforço diante das quais são adquiridos e mantidos repertórios verbais.

"Mas de que modo uma palavra 'substitui' uma coisa ou 'significa' o que o falante tem a intenção de dizer, ou comunica alguma condição de uma coisa a um ouvinte nunca foi satisfatoriamente estabelecido. A noção de operante verbal traz estas relações para o escopo dos métodos de uma ciência natural. Como um estímulo, ou alguma propriedade de um estímulo adquire controle sobre uma dada forma de resposta está agora melhor compreendida. A forma de uma resposta é modelada pelas contingências predominantes numa comunidade verbal. Uma determinada forma é colocada sob controle de estímulos através do reforçamento diferencial das nossas contingências de três termos ". (Skinner, 1957; p. 114-115)

Salienta Skinner (1957), na seqüência, que:

" As propriedades de um estímulo relevantes na evocação de uma resposta, quer para o falante individual, quer de acordo com a prática de uma dada comunidade, só podem ser descobertas considerando-se uma série de ocasiões nas quais as propriedades são sistematicamente variadas e a presença ou ausência da resposta é notada. Não podemos resolver esse problema dando à propriedade relevante uma espécie de status de objeto, como um 'conceito' ou 'abstração' – dizendo que a resposta vermelho refere-se ao 'conceito de vermelho' ou à 'vermelhidão' de algo. Nunca reforçamos uma resposta quando um 'conceito' está presente; o que está presente é um estímulo particular. O referente de um tato abstrato, se é que este termo tem algum sentido, é a propriedade, ou conjunto de propriedades sobre a qual o reforço é contingente, controlando, por isso, a resposta. Podemos dizer que o referente é a classe de estímulo definida por tal propriedade ou propriedades, mas há poucas razões para se preferir classes a propriedades. A propriedade correlacionada com o reforço deve ser especificada em termos físicos, se quisermos permanecer dentro dos quadros de uma ciência empírica ". (p. 117)

Poderíamos admitir que ao se opor à interpretação convencional do operacionismo, Skinner propõe a identificação precisa das propriedades do ambiente correlacionadas com a ocorrência do reforçamento como o procedimento capaz de fornecer um vocabulário descritivo para uma ciência empírica do comportamento comprometida com a predição e o controle do seu objeto de estudo.

A versão do Operacionismo proposta por Skinner se aplica à descrição das relações de controle de estímulo envolvidas na aquisição de operantes verbais sob controle de

estimulação pública, tanto quanto de estimulação privada, ou seja, de estimulação à qual apenas o falante tem acesso. Deste modo, a definição operacional de termos ou expressões comumente empregadas para descrever (ou informar sobre) "vivências interiores", ou dito em outros termos, um conjunto de estimulação existente sob a pele do falante, remete-nos para uma análise das contingências de reforçamento predominantes por ocasião da aquisição, bem como daquelas que mantém este repertório verbal autodescritivo, ressaltando-se o papel da comunidade verbal nesta aprendizagem. (Malerbi e Matos, 1992; Skinner, 1945; 1953; 1957)

Visto que o controle exercido por um estímulo ou por uma relação entre estímulos não se constitui num processo exclusivamente seletivo (cf. Matos, 1981), o repertório verbal sob controle de estímulo, como bem salienta Skinner (1957), não se equivale a algo tão preciso e linear quanto uma lista de passageiros num avião, na qual um nome (ou, um operante verbal) corresponde a uma pessoa (um único estímulo ou propriedade), sem omissões ou repetições. No estudo dos operantes verbais sob controle de estimulação privada, ou dito de outro modo, na definição operacional de conceitos que informam sobre "vivências interiores", este princípio assume particular relevância.

A título de ilustração, a definição (ou o significado) de algumas expressões constituintes de um repertório autodescritivo, como por exemplo, "humor deprimido", "visão turva", "saudade aguda", "respiração agitada", "estômago embrulhado", dentre outras, pode ser descrita pela emissão dos mesmos operantes verbais que foram originalmente adquiridos diante de estimulação exteroceptiva (publicamente observável) e que, por sua vez, apresenta alguma semelhança com estimulações privadas de natureza interoceptiva, nociceptiva e proprioceptiva, a qual, entretanto, a comunidade verbal que reforçou diferencialmente não tinha acesso. Teríamos aqui uma modalidade de operante verbal – tato estendido – denominada por extensão metafórica (Skinner, 1957; p. 92 e segs.).

Mas o operante autodescritivo "uma saudade aguda", por exemplo, admitiria uma outra definição operacional, ou seja, uma outra análise funcional das contingências de reforçamento em vigor por ocasião da aquisição do repertório verbal a ser definido: o operante verbal "saudade aguda" poderia evidenciar relações de controle estabelecidas por uma comunidade verbal antes mesmo de a resposta recuar para o mundo privado. Como sugere Skinner (1957),

> *"Se a resposta aguda é, primeiramente, adquirida em conexão com certos objetos que possuam propriedades físicas identificáveis, não relacionadas com seu efeito sobre o organismo humano – por exemplo, se uma agulha é chamada de aguda quando apresenta certo modelo geométrico ou quando penetra facilmente no papel ou num tecido, ou se uma faca é chamada de aguda quando corta com facilidade a lenha, então a extensão da resposta para certo tipo de estímulo ... é metonímica. Certos estímulos costumam ser associados com objetos que possuem certas propriedades geométricas e, por isso, a resposta é transferida de um para outro. Isto é agudo torna-se sinônimo de Isto machuca, quando originalmente só era sinônimo de Isto tem uma ponta fina ou ... um gume afiado. Apesar de a comunidade nunca ter acesso a algo mais além da forma geométrica da ponta, ou do gume, ou de seus efeitos sobre a superfície do falante, a resposta Isto é agudo no sentido de Isto machuca é presumivelmente efetiva e pode continuar a ser reforçada."* (p. 132-133)

Em síntese, o Operacionismo, nas suas diferentes versões ou características, cumpre a função de salientar a importância do modo como falamos ou definimos aquilo que pretensamente estudamos no âmbito de uma determinada disciplina científica. No caso da Psicologia, definir operacionalmente um conceito pode significar a descrição da topografia de padrões comportamentais públicos aos quais os conceitos fazem referência, a indicação das operações que produzem tais padrões comportamentais, ou a identificação das contingências de reforçamento que descrevem as relações de controle de estímulo envolvidas na emissão dos conceitos em questão.

No âmbito da Psicologia, a pertinência de um recurso metodológico que assegurasse consistência e validade científica aos conceitos usualmente empregados se estabeleceu com significativa unanimidade. As versões expostas, contudo, foram e se mantêm plenamente passíveis de críticas que acusem seus méritos, mas principalmente, seus limites e implicações.

Seguramente, enquanto recurso metodológico, a definição operacional dos conceitos emitidos na execução de um trabalho experimental ou de uma intervenção profissional não é suficiente para assegurar êxito ou mesmo para simplificar o rigor das análises exigidas. Entretanto, parece-nos difícil supor que uma execução proficiente destas atividades possa prescindir deste importante recurso metodológico.

Bibliografia

ALLEN, H.J. (1980) P.W. Bridgman and B.F. Skinner on private experience. *Behaviorism*, 8 (1), 15-29.

BERGMAN, G.; Spence, K.W. (1951) Operationism and theory construction. In M. H. Marx (Ed.) *Psychological Theory*. (p. 54-66) New York: The Macmillan Company.

BRIDGMAN, P.W. (1945) Some general principles of Operational Analysis. *Psychological Review*, 52, 247-249.

_______(1928) *The Logic of Modern Physics*. New York: The Macmillan Company. (A edição original foi publicada em 1927)

COLEMAN, S.R. (1985) When historians disagree: B.F. Skinner and E.G. Boring, 1930. The *Psychological Record*, 35, 301-314.

DAY, W. (1969) On certain similarities between the Philosophical Investigations of Ludwig Wittgenstein and the Operationism of B.F. Skinner. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 12, 489-506.

DOLLARD, J.; DOOB, L.; MILLER, N.; MOWRER, O.; SEARS, R. (1976) Frustração e agressão. In E. I. Megargee e J. Hokanson (Eds.) *A dinâmica da agressão*. (p. 27-39) São Paulo: EPU/Edusp.

ELLIS, A. (1968) An operational reformulation of some of the basic principles of Psychoanalysis. In H. Feigl e M. Scriven (Eds.) Minnesota studies in the Philosophy of Science. (vol. 1; p. 131-154) Minneapolis: University of Minnesota Press.

FLANAGAN, O.J. (1980) Skinnerian metaphysics and the problem of operationism. *Behaviorism*, 8 (1), 1-13.

ISRAEL, H.; GOLDSTEIN, B. (1944) Operationism in Psychology. *Psychological Review*, 51, 177-188.

KANTOR, J.R. (1938) The operational principle in the physical and psychological sciences. *Psychological Record*, 2, 3-32.

KERLINGER, F. (1980) *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU/Edusp.

LEAHEY, T. (1980) The myth of operationism. *The Journal of Mind and Behavior*, 1, 127-143.

MALERBI, F.; Matos, M.A. (1992) A análise do comportamento verbal e a aquisição de repertórios auto-descritivos de eventos privados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (3), p. 407-421.

MATOS, M.A. (1995) Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Radical. In B. Rangé (Org.) *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva: Pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas: Editorial Psy II. (p. 27-34)

_______ (1981) O controle de estímulos sobre o comportamento. *Psicologia*, 7 (2), 1-15.

MOORE, J. (1975) On the principle of operationism in a science of behavior. *Behaviorism*, 3, 120-138.

_______ (1985) Some historical and conceptual relations among Logical Positivism, Operationism and Behaviorism. *The Behavior Analyst*, 8 (1), 53-63.

ROGERS, T. (1989) Operationism in Psychology: A discussion of contextual antecedents and an historical interpretation of its longevity. *Journal of the History of Behavioral Sciences*, 25, 139-153.

SKINNER, B.F. (1945) The operational analysis of psychological terms. *The Psychological Review*, 52 (5), 270-277; 291-294.

_______ (1953) *Science and human behavior*. New York: The Macmillan Company.

_______ (1957) *Verbal behavior*. New York: Applenton-Century-Crofts.

SMITH, L. (1986) *Behaviorism and Logical Positivism*. Stanford: Stanford University Press.

STEVENS, S.S. (1939) Psychology and the science of science. *Psychological Bulletin*, 36 (4), 221-263.

ZURIFF, G.E. (1985) *Behaviorism: A conceptual reconstruction*. New York: Columbia University Press.

Capítulo 19

Eventos privados em uma ciência do comportamento[1]

Emmanuel Zagury Tourinho[2]
UFPA

Em 1945, Skinner participou de um Simpósio sobre operacionismo, apresentando um trabalho intitulado "A análise operacional de termos psicológicos" (Skinner, 1945). Nesse trabalho, ele defendia a idéia de que uma ciência do comportamento poderia dar conta da chamada subjetividade ou interioridade humana. Ele preferia falar em *eventos privados*, por entender que tudo se resumia a comportamentos e estímulos que se diferenciavam apenas por ocorrerem no interior de cada um. Mas insistia que, ao contrário do que Watson afirmara em seu manifesto behaviorista (Watson, 1913) e ao contrário do que acreditavam alguns outros behavioristas contemporâneos seus (Boring e Stevens, em particular), a privacidade era um problema que podia ser tratado por uma ciência do comportamento.

---

[1] Trabalho apresentado no IV Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Campinas, 1995.

[2] Departamento de Psicologia Social e Escolar da Universidade Federal do Pará. Endereço para correspondência: Trav. Mauriti, 3275, Apto.1501. Marco. 66.095-360, Belem, Pará.

Passados exatos 50 anos, é o caso de se perguntar: será que a Psicologia enquanto ciência do comportamento de fato progrediu no sentido de introduzir em seu campo de investigação e/ou intervenção o problema da subjetividade humana? Antes que possamos antecipar uma resposta a esta pergunta, permitam-me colocá-la de outro modo: considerando-se que a subjetividade é um problema que se impõe ao psicólogo, sobretudo na atividade clínica, quantos terapeutas que trabalham com o referencial da análise do comportamento sabem exatamente o que fazer com respeito aos sentimentos e pensamentos de seus clientes e consideram que o Behaviorismo Radical foi capaz de produzir um suporte conceitual suficiente para orientar a intervenção nesse campo?

Não pretendo responder a nenhuma das duas perguntas, até por que não tenho (in)formação suficiente para isso. Mas me arriscaria a afirmar que a problemática da subjetividade continua, para a análise do comportamento, tão desafiante hoje quanto há 50 anos. O que procurarei apresentar são alguns pontos principais da proposta skinneriana e alguns problemas que precisariam ser melhor explorados nesse contexto. Como se trata de um assunto razoavelmente complicado, dividi minha exposição em quatro partes e tentarei ir indicando quando passo de um ponto para outro. As partes são as seguintes:

a) Considerações preliminares sobre a proposta Behaviorista Radical para a análise da privacidade.

b) A relação entre privacidade e comportamento no behaviorismo skinneriano.

c) A relação entre privacidade e comportamento verbal no behaviorismo skinneriano.

d) Desafios teóricos e metodológicos na análise dos eventos privados.

Passo, então, ao primeiro ponto.

1. Considerações preliminares sobre a proposta behaviorista radical para a análise da privacidade

Antes de entrar nas proposições de Skinner, acho importante esclarecer meu ponto de partida; isto é, algumas idéias que norteiam minha compreensão da abordagem behaviorista para a privacidade e que, de certa forma, constituem meu viés teórico. Chamei a isso de "considerações preliminares" na falta de um termo melhor, mas elas estão basicamente resumidas em quatro pontos:

• A objeção do Behaviorismo Radical às abordagens psicológicas centradas na problemática da subjetividade é, antes de tudo, *uma objeção a qualquer concepção internalista de homem.* Podemos considerar internalistas todas as abordagens que recorrem a "condições" do próprio indivíduo na explicação de seu comportamento, sejam essas condições entendidas como estados, processos ou entidades interiores, e sejam elas referidas em termos de mente, cérebro ou cognição. Ao rejeitar o internalismo, a proposta behaviorista radical aparece sob a forma de um *questionamento da crença na autodeterminação* do comportamento. É bem verdade que a posição internalista não deve ser entendida num sentido estrito, como envolvendo uma crença ingênua na autodeterminação, visto que

muitas vezes o interno é concebido como determinado, em última instância, pelo mundo externo ao indivíduo. Mas também é verdade que na perspectiva internalista o *foco da análise psicológica* continua localizado no interior de cada um, atribuindo-se ao ambiente externo um papel secundário na *explicação* do comportamento. No Behaviorismo Radical, ao contrário, é nas relações com o ambiente externo que devem ser buscadas as *explicações* pertinentes para o fenômeno comportamental.

• Ao se voltar para os determinantes externos do comportamento, a análise do comportamento evidenciou progresso significativo na compreensão do fenômeno comportamental, inclusive humano, e mesmo na produção de uma *tecnologia comportamental*. Isso sugere (ou demonstra, como queiram) que um progresso científico na direção de uma maior capacidade de previsão e produção do comportamento pode *independer* da análise do que eventualmente esteja ocorrendo no interior de cada um - e isso faz muito sentido para uma abordagem que entende o comportamento como função de interações do organismo com condições externas a si, e não como o resultado de seus desejos, vontades, pensamentos, etc. Por outro lado, não se pode confundir esta argumentação com a afirmação de que nada ocorre no interior de cada um (embora ela possa dar origem àquela idéia pré-skinneriana de que uma ciência de comportamento deve deixar de lado o problema da subjetividade).

• Não há nada, em uma concepção externalista do comportamento, que justifique a recusa em analisar o comportamento verbal supostamente descritivo de eventos internos. Sendo comportamento, este também é um material do qual o analista comportamental deve dar conta. O que deveria diferenciar o behaviorista, neste caso, é exatamente sua interpretação externalista para o fenômeno.

• O conceito de eventos privados pode ser um conceito útil para demarcar a posição do Behaviorismo Radical com respeito a problemas tradicionais da Psicologia. Mas é importante ir além das afirmações de caráter mais geral, diferenciando os fenômenos submetidos a esse conceito. É importante notar, por exemplo, que quando falamos de uma *angústia* não estamos falando de um fenômeno do mesmo tipo de um nervo dentário inflamado. Por outro lado, convém também diferenciar estímulos e comportamentos privados com respeito a alguns aspectos: quando se fala de comportamentos privados, é comum tratar-se de comportamentos que *retrocederam* ao nível encoberto, o mesmo não podendo ser dito com respeito às chamadas estimulações internas. Esse tipo de "arrumação conceitual" das análises de Skinner é indispensável para que se possa superar a dificuldade em sistematizar uma postura behaviorista, com respeito à privacidade, que possa subsidiar o trabalho, por exemplo, do terapeuta comportamental.

Colocadas essas premissas, podemos iniciar a análise dos eventos privados tal como ela aparece nos textos de Skinner. A discussão de Skinner articula-se em torno de dois temas principais. Primeiro, o que, afinal, vem a ser a privacidade, e qual a sua relação com o comportamento humano público. E, segundo, como aprendemos a falar sobre os eventos privados. Vou me deter, por enquanto, no primeiro tema.

2. A relação entre privacidade e comportamento no Behaviorismo Skinneriano

Como apontado antes, a noção do privacidade, para Skinner, diz respeito apenas a uma questão de acesso. O privado é aquilo que só está acessível de forma direta ao indivíduo no interior do quem ele ocorre. É apenas nesse sentido que há uma diferença entre público e privado. O privado é tão físico quanto o evento público e pode ser igualmente interpretado com os conceitos do uma ciência do comportamento, isto é, pode ser interpretado em termos de estímulos e respostas cuja única especificidade reside em seu caráter de inacessibilidade à observação pública direta.

O pensar exemplifica um *comportamento* encoberto, assim como um nervo inflamado pode exemplificar uma *estimulação* encoberta. Os sentimentos também são interpretados, em algumas circunstâncias, em termos de estímulos privados, porém Skinner adverte que não se trata de estímulos determinantes do comportamento, mas sim subprodutos das contingências de reforçamento. Talvez esta idéia possa ficar mais clara com a visualização da Figura 1.

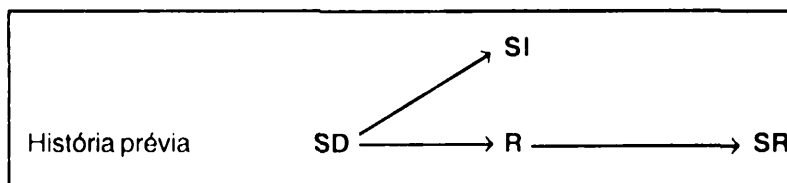



Figura 1: Interpretação behaviorista para a relação entre sentimento e comportamento.

Suponha que o comportamento em foco seja a realização de um tarefa escolar, por exemplo a leitura de um texto em voz alta. O **SD** pode corresponder a uma solicitação da professora ao aluno; **SI** corresponde a uma estimulação interior do indivíduo, por exemplo um sentimento de satisfação ou de medo; **R** corresponde ao comportamento de ler ou de recusar-se a ler; e **SR**, às conseqüências que se seguem ao comportamento do aluno. Qualquer que seja a resposta (**R**) emitida pelo aluno, a leitura ou a recusa em ler, ela deve ser interpretada, segundo Skinner, em termos das relações assinaladas no retângulo horizontal. Isto é, o comportamento deve ser considerado não enquanto o resultado de um sentimento, seja ele de medo ou de satisfação, mas enquanto determinado pelas relações com condições ambientais antecedentes e conseqüentes, a partir de uma história prévia de interação com circunstâncias semelhantes. Um mentalista, ao contrário, tenderá, segundo Skinner, a analisar o comportamento em termos de uma relação no retângulo vertical. Por exemplo, ele interpretará uma recusa em ler como determinada pelo medo do *aluno. Acontece que, para Skinner, não existe naquele retângulo uma relação de* determinação, mas, quando muito, uma relação temporal que não interfere nas relações de controle. Os eventos determinantes, por outro lado, estão fora do retângulo vertical. Sobre essa questão, Skinner (1953/1965) afirma o seguinte:

> *"A prática de buscar dentro do organismo uma explicação para o comportamento tende a obscurecer as variáveis que estão disponíveis de forma imediata para uma*

análise científica. Estas variáveis se encontram fora do organismo, em seu ambiente imediato e em sua história ambiental.(p.31)

Skinner rejeita a alternativa internalista, então, pelo fato de ela se distanciar da análise do controle ambiental a que o comportamento humano está submetido. Para ele, quando o homem explica suas ações em termos de seus próprios sentimentos ou pensamentos, ele opta por uma alternativa bastante sedutora, na medida em que o faz pensar que é senhor de seus próprios atos. Mas ele paga por isso o preço do desconhecimento acerca da real determinação de suas ações, e confinado a tal desconhecimento torna-se incapaz de reagir ao controle, de buscar estratégias de contracontrole. Seus problemas passam a ser vistos como uma questão de mudar a "mentalidade", os "sentimentos", etc., e não como uma questão de alteração das relações de controle.

Observem que neste tipo de discussão falta uma melhor caracterização do que está sendo chamado de privado. Não se pode simplesmente falar do *privado* como subproduto das contingências porque nem sempre é isso que ocorre. Por exemplo, se o privado for um comportamento, ele é parte da contingência e não subproduto. Ele pode, também, ser uma parte da contingência relacionada à determinação de comportamentos públicos. Isso ocorre, a propósito, no caso da resolução de problemas, onde se tem uma cadeia de eventos que se encerra com um comportamento público, mas que tem como um de seus elos um outro comportamento que pode ser privado. A Figura 1 mostrada anteriormente não valeria, então, para situações desse tipo, que seriam melhor ilustradas como na Figura 2, a seguir:

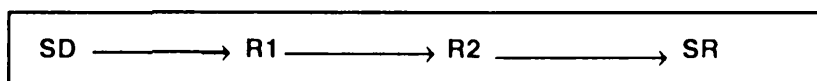



Figura 2: Exemplo de tipo de contingência em vigor na situação de resolução de problema.

Onde o **SD**, **R2** e **SR** podem ser públicos, mas **R1** pode ser privada. É isso que ocorre, por exemplo, quando uma resolução de problema envolve um comportamento de pensar que e privado.

Mesmo que falemos apenas de *estimulação* privada, também não é possível caracterizá-la sempre como subproduto das contingências. Isso porque a estimulação privada pode vir a ser tanto um estímulo discriminativo quanto um estímulo reforçador para uma instância comportamental qualquer.

Como se pode notar, a idéia de privado como subproduto de contingências ambientais pode ser muito útil para afirmar certas idéias da análise do comportamento, mas requer um esforço adicional na delimitação de seu escopo. Uma saída, talvez, seja supor que o privado é subproduto das contingências apenas quando se trata de condições corporais do organismo. Não é incoerente supor que o organismo humano sofre mudanças em sua estrutura e em seu funcionamento, ao longo de sua história de interação com o mundo, e que essas mudanças não são os determinantes dos comportamentos públicos, mas apenas um outro produto da interação com eventos ambientais que alteram o organismo também em termos de sua probabilidade de resposta.

Passo, agora, ao segundo tema em que Skinner se concentra ao tratar dos eventos privados e que me parece não plenamente explorado pelos behavioristas: o problema de como aprendemos a falar desses eventos.

3. A relação entre privacidade e comportamento verbal no Behaviorismo Skinneriano

Gostaria de introduzir este tema com uma consideração que, apesar de sua provável obviedade, nem sempre é levada em conta. O Behaviorismo Radical nunca negou que quem se comporta é um organismo dotado de uma estrutura e de funções que constituem a base biológica do fenômeno comportamental. Entretanto, as alterações corporais de um indivíduo *não constituem o objeto de estudos de uma ciência psicológica.* Elas são alterações fisio-químicas e, enquanto tais, pertencem ao campo de estudos da Fisiologia ou da Neurofisiologia. Com isso, não quero dizer que as condições corporais de um indivíduo são irrelevantes para o psicólogo, mas apenas que não constituem, em si, um objeto da Psicologia. (Quanto elas interessam, inclusive na situação de psicoterapia, me parece ser uma outra discussão, que nos desviaria, nesse momento, do nosso objetivo). Portanto, quando se fala de privacidade enquanto problema *psicológico*, não é das condições corporais que estamos falando. Quando os eventos internos são colocados como problema para a Psicologia, o que se pode indagar é como os indivíduos reagem às condições corporais e em que medida isso entra no controle de seus comportamentos públicos. Talvez se possa fazer, aqui, uma distinção entre o privado enquanto condições corporais e o privado enquanto sentimentos e pensamentos. O primeiro é objeto da Fisiologia e, o segundo, da Psicologia. Nesse caso, o privado de que a Psicologia se ocupa, tanto quanto qualquer fenômeno comportamental, tem uma base fisiológica, mas não se resume a isso. Ele envolve uma aprendizagem comportamental. A fim de evitar confusão conceitual, a partir deste ponto, passarei a chamar de eventos privados apenas o que se caracteriza como fenômeno psicológico, e chamarei o que pertence ao campo da Fisiologia simplesmente de condições corporais. Com isso, já estou sugerindo que sentimentos e pensamentos não se confundem com condições corporais.

Numa perspectiva comportamental, é apenas a partir de contingências sociais que os indivíduos vêm a reagir de um modo particular a suas condições corporais; as contingências e os modos de reação, por outro lado, são *verbais*. Notem que, quando se tem um relato, não se está mais lidando com a condição corporal em si, mas com uma reação discriminativa a um *set* de estímulos que pode envolver aquela condição, embora não esteja limitado a ela. Sendo assim, a privacidade constitui um fenômeno de interesse para a ciência do comportamento, *mas enquanto investigação das condições em que os indivíduos vêm a reagir discriminativamente a certas condições pessoais.* Em 1945, Skinner já havia notado esta particularidade da análise psicológica da privacidade. Dizia ele que:

> *"o único problema que uma ciência do comportamento pode resolver em conexão com o subjetivismo é* **no campo verbal.** *Como podemos explicar o comportamento de falar sobre eventos mentais?" (Skinner, 1945, p.294, grifo acrescentado)*

Dizer que as contingências sociais e o modo de reação são verbais significa dizer que antes que um indivíduo interaja com uma comunidade verbal suas condições corporais não são experimentadas como *dor, depressão, amor*, etc.; elas são apenas alterações fisiológicas. Pode-se acrescentar ainda: alterações fisiológicas *indiferenciadas para o indivíduo no corpo de quem ocorrem*. Skinner argumenta que nada é diferente para alguém até que seja *tornado diferente*. Isso se aplica a nossas condições corporais, as quais só têm uma importância particular para nós quando a elas reagimos discriminativamente. Essa reatividade, por seu turno, só nos pode ser dada socialmente. Desse modo, o privado enquanto *dor, depressão, amor*, etc. (isto é, enquanto algo a que o indivíduo reage discriminativamente com respostas verbais descritivas de *dor, depressão, amor*) só se constitui na interação com uma comunidade verbal. Ou seja, o privado, enquanto fenômeno psicológico, tem uma existência determinada e limitada pelas práticas sociais com as quais interagimos; ele não é a condição corporal estudada pela Fisiologia! E como essa interação é predominantemente verbal, é através da análise do fenômeno verbal que poderemos vislumbrar um modo de lidar com a privacidade. Não é por acaso, portanto, que no artigo de 1945 Skinner concentra sua discussão nos modos como aprendemos a falar de nós mesmos.

A abordagem que Skinner apresenta para o comportamento verbal desde o artigo de 1945 se caracteriza por uma rejeição das teorias referenciais de significado. Estas teorias dizem que a linguagem é um sistema de representação do mundo e que os significados das palavras são imagens mentais que os indivíduos formam dos objetos por elas representados. Nessa perspectiva, cada um tem clareza do significado da expressão "estou triste" porque pode formar uma imagem mental de sua própria tristeza, o que não pode fazê-lo com respeito à tristeza do outro.

Skinner *rejeita* as teorias referenciais do significado, propondo que a linguagem seja abordada não como um sistema de representação do mundo (e aqui faz pouca diferença se se fala de uma representação *mental* ou *lingüística*), mas como uma forma de ação. Trata-se, neste caso, de uma ação direta sobre o mundo social, isto é, sobre os outros indivíduos que participam de uma comunidade verbal, e de uma forma de ação indireta sobre o mundo físico, porque é mediada pelos outros indivíduos. Isso representa uma abordagem funcional para o problema, o que quer dizer considerar o significado não a partir da noção de correspondência, mas em termos da interação propiciada pelos diferentes "usos da linguagem". O conceito de significado só faz sentido, para Skinner, enquanto uma especificação das contingências de reforçamento das quais uma resposta verbal é função. Sendo assim, é examinando como operam as contingências na instalação de respostas consideradas descritivas que podemos avançar na discussão do status das descrições que fazemos de nós mesmos.

De um modo geral, Skinner pretende colocar em discussão em que medida as falas sobre sentimentos e emoções, e em conseqüência, o conhecimento destes eventos, correspondem de fato a algo inacessível aos outros, isto é, em que medida o significado dessas falas pode ser algo pessoal de alguém. Diz ele que toda resposta verbal é função de contingências de reforçamento dispostas por uma comunidade verbal. É a comunidade que modela nosso repertório verbal, e sua ação é baseada naquilo que lhe está acessível à observação. Neste caso, respostas autodescritivas são também instaladas sob controle de eventos públicos, pois apenas a eles a comunidade tem acesso. Quando a comunidade

ensina um indivíduo a emitir a resposta "estou com dor", ela não pode reforçar esta resposta contingentemente a um nervo inflamado porque ela não pode saber com precisão quando isso existe ou não. Desse fato não resulta a total impossibilidade de descrição de uma dor, mas resulta um sentido particular para o caráter descritivo da resposta "dor".

Skinner supõe, então, que ao instalar respostas verbais descritivas de eventos privados, a comunidade verbal *infere* que aquele evento privado está ocorrendo, a partir de indicadores públicos, e reforça a resposta verbal do indivíduo. Por exemplo, ela ensina uma criança a dizer "estou com dor de dente" ao ver a criança gemer e colocar a mão no queixo, mesmo que não possa ver uma inflamação no nervo dentário. Para a criança, por outro lado, a resposta pode vir a ficar sob controle de uma condição corporal. Tratando de um exemplo semelhante, Skinner (1974) afirma:

> *"A comunidade verbal usa a informação pública, mas a criança pode eventualmente dizer "isso dói" respondendo apenas ao evento privado. Ela aprendeu a descrever um estímulo privado com uma precisão que depende apenas do quanto os eventos públicos e privados estão em concordância" (p.23).*

É importante fazer duas observações com respeito a essa citação de Skinner. Primeiro, que a descrição de dor resultante corresponderá à alteração corporal apenas na medida em que esta alteração esteja em concordância com as condições públicas nas quais a comunidade baseia sua ação reforçadora. (A esse problema, retornarei adiante). E, segundo, que se está falando de uma descrição de uma condição corporal bastante peculiar, facilmente identificável através de instrumentos. Esse tipo de descrição não pode ser confundido, por exemplo, com a descrição de uma "angústia" ou de uma "tristeza". Portanto, se no caso de uma dor de dente a correspondência entre a descrição e uma condição corporal particular já é relativa, mais ainda o é quando se trata dos sentimentos em geral. Nos dois casos, mas principalmente no último, o privado em si vai se constituindo para o indivíduo a partir da ação da comunidade verbal e nisso reside uma grande contribuição da análise de Skinner.

Skinner salienta que a funcionalidade do comportamento verbal é dependente de o indivíduo emitir respostas em acordo com as condições partilhadas pela comunidade verbal. Isto é, o que torna o comportamento verbal funcional é que ele é um comportamento aprendido e mantido a partir de contingências dispostas socialmente. Dizer que a linguagem é um fenômeno eminentemente social significa dizer que é apenas porque todos partilham as mesmas contingências que interagem de forma eficiente uns com os outros, através do "uso de palavras".

O que é importante observar na proposta de Skinner é que se se considera os relatos dos indivíduos sobre si mesmos como expressão de um conhecimento de si, ou de sua consciência, tem-se que admitir que toda consciência é social, já que é o resultado da exposição a contingências sociais. Por outro lado, é necessário admitir a própria constituição social da subjetividade de cada um, na medida em que cada um vem a experimentar certos sentimentos *enquanto tais* a partir da interação com um dado grupo social. Este aspecto é especialmente importante para que se questionem as experiências subjetivas como algo naturalmente dado, e universalmente necessário, e se possa interpretá-las como produto de uma cultura particular com a qual os indivíduos interagem. Não haverá dificuldade, neste sentido, para compreender porque certos grupos sociais soam esquisitos quando se diz que *não sentem os mesmos sentimentos que sentimos.*

O caráter social da subjetividade e da consciência, ou do conhecimento que os indivíduos têm de si mesmos, inclusive de sua interioridade, coloca, porém, um outro problema. Respostas descritivas de eventos interiores são apenas indiretamente expressão de algo realmente interior, pois foram instaladas e são mantidas contingentemente a eventos públicos. Neste sentido, é necessário rediscutir se os tradicionais termos psicológicos descrevem de fato algo interno. Ou, de outra maneira, é necessário discutir a crença de que se está falando de uma intimidade quando se relatam sentimentos e pensamentos. Esta crença, tudo indica, tem pouca pertinência diante de um reconhecimento das dimensões sociais argumentadas anteriormente. Para encerrar este ponto, recorro a mais uma citação de Skinner, novamente de seu artigo cinqüentenário. Dizia ele:

> *Um reforçamento diferencial não pode ser feito contingente a uma propriedade de privacidade. Este fato tem uma importância extraordinária na avaliação dos termos psicológicos tradicionais. (Skinner, 1945, p.275)*

4. Desafios teóricos e metodológicos na análise dos eventos privados

Até aqui, podemos resumir as proposições de Skinner do seguinte modo:

a) Eventos privados são eventos de uma mesma natureza dos eventos públicos, mas só estão acessíveis de forma direta ao próprio indivíduo no corpo de quem ocorrem.
b) A interação homem-ambiente resulta em dois produtos: uma alteração na condição corporal e uma alteração na probabilidade de resposta. Um não determina o outro; ambos têm a mesma origem ambiental.
c) Nós só discriminamos nossos estados corporais a partir de uma ação reforçadora da comunidade verbal. A comunidade verbal, porém, reforça nossas respostas com base em eventos públicos aos quais ela tem acesso.
d) Os termos psicológicos tradicionais não podem ser descritivos de algo interior de cada um, por uma limitação da própria "linguagem" e de seu caráter social.

A essas colocações de Skinner, nós acrescentamos o seguinte:

e) Os eventos privados, enquanto fenômenos psicológicos, não são as condições corporais em si, mas comportamentos discriminativos adquiridos sob controle de eventos públicos, e que dentro de certos limites podem ocorrer sob controle de estimulações internas associadas àqueles eventos públicos.
f) Os eventos privados enquanto fenômenos psicológicos, portanto, não constituem um fenômeno "natural"; eles são aprendidos socialmente. A privacidade de cada um *não é* algo exclusivamente pessoal, muito menos interior; é a privacidade do grupo social com o qual o indivíduo interage.

Esta última afirmação merece ser melhor explorada, até para sabermos em que extensão ela pode ser validada e no que ela resultaria em termos de se lidar efetivamente com a privacidade no contexto da análise do comportamento.

De um modo geral, respostas descritivas de si mesmo são adquiridas numa condição em que a comunidade verbal observa o *comportamento* do indivíduo. Isso é óbvio quando a comunidade ensina alguém a descrever seu comportamento, mas acontece, também, quando a comunidade ensina a descrição de um sentimento, por exemplo, um sentimento de "angústia". Talvez por essa razão, Skinner considera respostas supostamente descritivas de eventos internos como informativas do comportamento (passado, atual e futuro). Diz ele:

> *"Uma análise behaviorista não questiona a utilidade prática de relatos do mundo interno que é sentido e introspectivamente observado. Eles são dicas (1) do comportamento passado e das condições que o afetaram, (2) do comportamento atual e das condições que o afetam, e (3) das condições relacionadas ao comportamento futuro. Apesar disso, o mundo privado de dentro da pele não é claramente observado ou conhecido." (Skinner, 1974, p.31)*

Nessa citação, Skinner defende que as descrições de eventos privados podem ser informativas do comportamento e de suas causas e conclui advertindo que isso não significa o conhecimento do "mundo privado". O que precisaríamos esclarecer é como uma resposta que supostamente descreve uma condição interna se mostra informativa do comportamento público e não da condição interna. A explicação está no fato de que a descrição foi instalada contingentemente ao comportamento público e não a um evento interno. Mas cada um de nós tem a certeza, quando fala de si mesmo, de estar sob controle de uma condição corporal própria. Isso tem sido explicado com a idéia de que a comunidade age com base em eventos públicos, mas, para o indivíduo, a resposta fica sob controle de uma condição corporal associada. Essa, entretanto, é apenas parte da história. É preciso acrescentar a esse raciocínio o fato de que o papel da comunidade verbal *não se limita à instalação de respostas verbais.* Desde 1945, Skinner chama a atenção para o fato de que a *aquisição* da resposta é apenas parte do problema. Diz ele:

> *"O indivíduo adquire a linguagem da sociedade, mas a ação reforçadora da comunidade verbal continua a desempenhar um papel importante na manutenção das relações específicas entre respostas e estímulos que são essenciais para um funcionamento apropriado do comportamento verbal. [A questão de] como a linguagem é adquirida, então, é somente uma parte de um problema muito maior. (Skinner, 1945, p.272, itálico acrescentado)*

Skinner aqui chama a atenção é para o fato de que mesmo após adquirida a resposta (contingentemente a estímulos aos quais a comunidade verbal tem acesso) ela continua sob controle dos estímulos (públicos) originais, por força da ação da comunidade verbal, e disso depende sua *funcionalidade*, seu "funcionamento apropriado". Se é verdade, então, que um indivíduo pode emitir uma resposta sob o controle de uma condição corporal, também é verdade que ao emitir a resposta ele está sob o controle de uma correspondência da condição corporal com os eventos nos quais a comunidade baseia sua ação reforçadora, e também é verdade que a funcionalidade da resposta não é dependente da correspondência com a condição interna do organismo, mas de sua relação com aqueles eventos públicos que lhe conferem funcionalidade. Se se junta essa afirmação com a noção skinneriana de significado, não seria exagero afirmar que o significado das respostas verbais tidas por descritivas de eventos privados não pode ser algo interior do indivíduo, mas apenas eventos públicos característicos das interações sociais responsáveis pela aquisição e manutenção daquelas respostas.

Tomemos como exemplo uma descrição de um sentimento de felicidade. Quando a comunidade me ensina a me descrever como "feliz", ela o faz com base na observação do meu comportamento. A partir daí, minhas descrições de felicidade serão funcionais na minha interação social tanto quanto elas "corresponderem" à (probabilidade de) ocorrência daquele comportamento que constitui a base sobre a qual a comunidade exerce sua função reforçadora. Ou seja, o meu "critério" para me descrever como feliz é o mesmo critério para que eu descreva alguma outra pessoa como feliz. Em termos skinnerianos, ambas as descrições estão sob o controle das mesmas contingências de reforçamento (que são públicas). É claro que eu posso pensar que minha resposta está sob o controle de uma condição corporal minha qualquer, mas, na verdade, ela só é funcional se houver uma correspondência entre a tal condição corporal e os eventos públicos. É a correspondência com o evento público que determina até onde a resposta pode ficar sob o controle da condição corporal. E como é o evento público que faz parte da contingência, a condição corporal associada pode ser *qualquer uma*, variando inclusive de indivíduo para indivíduo, e até para um mesmo indivíduo, a cada circunstância.

No contexto dessa proposta de análise, quando alguém afirma que está sentindo uma felicidade, ele está falando da probabilidade de se comportar de uma dada maneira, e não informando uma condição corporal particular, até porque sua condição corporal no momento do relato pode não ser exatamente a mesma de um outro momento em que se descreveu como feliz. Por outro lado, o que está sendo informado é um evento público, aprendido socialmente e intimamente articulado com a cultura que o indivíduo partilha. Compreender esse fenômeno implica, portanto, compreender partes da história de interação social do indivíduo; e exige, por outro lado, que se esteja razoavelmente informado acerca da cultura em que ele ocorre. (Do ponto de vista do interesse de uma disciplina psicológica, o estudo da cultura deve prover informações gerais sobre o tipo de subjetividade que nela se produz, os modos de reatividade comportamental que são ensinados pela sociedade nas diferentes circunstâncias de interação social.)

O privado entendido enquanto *reatividade comportamental* pode também ser admitido como determinante de outros comportamentos públicos, sem que com isso se esteja abandonando uma concepção externalista do comportamento humano. Nesse caso, é importante reafirmar que não é a condição corporal que está sendo tomada por determinante, mas um repertório publicamente adquirido. Talvez seja isso o que ocorre quando os indivíduos fazem descrições de seus sentimentos e "se comportam de acordo com o sentimento descrito". Nesse caso, estaríamos discutindo as autodescrições no contexto de uma concepção funcional do comportamento verbal, tentando examinar o controle discriminativo que exercem com respeito a outras instâncias comportamentais. Essa possibilidade coloca a análise da privacidade no campo da investigação sobre o comportamento governado por regras, considerando-se o conceito de regra não no sentido estrito de descrição de contingências, mas num sentido mais amplo de antecedente verbal.

À parte das questões teóricas abordadas até aqui, o tema da privacidade também impõe aos behavioristas uma discussão de ordem metodológica. Isso porque as alternativas de análise citadas não são compatíveis com uma investigação do tipo experimental. A via metodológica para a análise da privacidade é necessariamente a da interpretação, a despeito do fato de que se trata de uma interpretação que tira proveito do conhecimento produzido pela análise experimental do comportamento. A interpretação se faz necessária

tanto na análise de instâncias particulares de fenômenos relacionados à privacidade – e isso é o que ocorre na clínica, quanto na construção de quadros gerais de análise das práticas de uma cultura particular. Deve-se observar, por outro lado, que a ciência experimental, tanto quanto qualquer outro empreendimento científico, envolve, também, a interpretação, ainda que limitada por outros parâmetros; ela não é em si mais objetiva do que tentativas de produção de conhecimento que se reconhecem eminentemente interpretativas.

Pode-se também recorrer ao próprio Skinner para argumentar a favor da interpretação como método válido para uma ciência do comportamento e para uma intervenção profissional baseada nessa ciência. Skinner (1963) fala do behaviorismo como uma *filosofia* que se ocupa do "objeto de estudo e [d]os métodos da psicologia" (p.951). A filosofia de que fala Skinner pode ser considerada em termos de sua proposta de que os problemas pertinentes à disciplina psicológica sejam tratados como problemas relativos ao *comportamento*, em particular o comportamento humano, e de que o fenômeno comportamental seja interpretado de uma perspectiva (a) *externalista*, buscando-se a determinação do comportamento fora do organismo, e (b) *funcional*, reduzindo-se a explicação do fenômeno à descrição de relações funcionais entre eventos ambientais e comportamentais. No contexto desta proposta "filosófica", a experimentação converte-se em apenas um dos recursos de que o analista do comportamento pode lançar mão quando possível. Análises conceituais não-experimentais são não apenas legítimas, mas podem prover contribuições significativas e compreendem grande parte da obra do próprio Skinner (cf. Todorov, 1982).

O uso da interpretação na análise dos eventos privados parece não constituir novidade para os terapeutas comportamentais. Correndo o risco de falar sem conhecimento de causa, eu diria que os terapeutas comportamentais reconhecem a validade dos relatos de eventos privados enquanto fonte de informação acerca do comportamento e usam estes relatos em um modelo de intervenção, que faz uso da interpretação na busca de identificar as variáveis sociais das quais os relatos apresentados são função e conduta que controlam. Os terapeutas possivelmente também reconhecem o diálogo, ou a interação verbal, como espaço de constituição do que pode ser denominado uma nova "realidade subjetiva" para os clientes e, neste processo, como interlocutores privilegiados. Enquanto ambiente verbal, eles transformam-se numa fonte de controle para a emergência de respostas verbais autodescritivas em alguma medida relacionada ao que se costumou chamar de "saúde mental" ou "psicológica". O que parece é que a Psicologia Comportamental de inspiração skinneriana não tem atendido, no plano conceitual e investigativo, às demandas que são evidentes na intervenção clínica. Talvez isso se deva ao fato de que apenas recentemente a análise experimental do comportamento tem se voltado para o comportamento verbal e para a complexidade dos problemas que emergem quando se descobre que o comportamento humano está largamente sob controle de estímulos verbais, muitas vezes de uma forma que parece ser o indivíduo a fonte de controle de seu próprio comportamento. O outro lado do problema, porém, é que quando as autodescrições são abordadas como antecedentes verbais que controlam outros comportamentos, tende-se a sobrevalorizar essa possibilidade, ignorando que muitas vezes o comportamento que se pensa estar sob o controle de uma autodescrição está, na verdade, sob o controle de variáveis externas ao indivíduo. Talvez por essa razão não faça

sentido, para a análise do comportamento, um modelo de intervenção na clínica ou em qualquer outra situação baseado exclusivamente na análise de material verbal. Não custa lembrar que, para Skinner, o autoconhecimento ou autodescrição não implicam necessariamente autocontrole. Não basta um indivíduo aprender a falar de si de modo diferente para que as variáveis ambientais anteriormente controladoras de seu comportamento deixem de ter essa função.

Para encerrar, em acréscimo aos seis itens enumerados há pouco, eu arriscaria considerar relevante para discussão da privacidade, no âmbito de uma ciência do comportamento, explorar teórica e metodologicamente os seguintes problemas:

g) Se por privado se entender condições corporais, deve-se falar, no mínimo, na existência de *dois privados*: um fisiológico e outro comportamental. Os limites da articulação possível entre um e outro são dados pela linguagem.
h) *Em se tratando de fenômenos psicológicos ou comportamentais, um evento não se* configura como *privado* por oposição a *público*, mas pela importância dada a acompanhamentos internos, nem sempre identificáveis com precisão.
i) O privado enquanto fenômeno psicológico ou comportamental pode ser objeto de análise de uma ciência do comportamento, inclusive enquanto evento determinante do comportamento público, sem que isso signifique uma adesão às psicologias *internalistas.*
j) Por último, a abordagem da privacidade no âmbito de uma ciência do comportamento e da prática profissional nela amparada pode legitimamente lançar mão da interpretação como método. Essa talvez seja a única via atual para a análise comportamental dos eventos privados. O desafio consiste em lançar mão desse recurso metodológico de forma associada a mecanismos que permitam avaliar com alguma segurança sua eficácia.

As questões enumeradas aqui não constituem nenhuma novidade conceitual, mas visam contribuir com uma discussão sobre a privacidade que permita avançar em relação às proposições de Skinner. Essa foi a expectativa que norteou a elaboração desse texto. Como expectativa, trata-se de um evento privado meu. Mas diante de tudo o que foi dito, esse sentimento de expectativa que pode me parecer muito pessoal e secreto tem a ver com meu próprio comportamento público e com o comportamento da comunidade científica e profissional com a qual interajo. Essa idéia não é nada atraente para uma cultura pautada pelo narcisismo e pelo subjetivismo. Mas talvez uma das principais funções sociais do Behaviorismo Radical seja exatamente a de fazer a crítica dessa cultura; de suas práticas, suas crenças e seus valores.

Bibliografia

SKINNER, B. F. (1945) The operational analysis of psychological terms. Psychological Review, **52**, 270-277/291-294.

(1963) Behaviorism at fifty. *Science*, **140**, 951-958.

(1965) *Science and Human Behavior.* New York/London: Free Press/Collier Mac Milan. Publicado originalmente em 1953.

(1974) *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.

TODOROV, J.C. (1982) Behaviorismo e análise experimental do comportamento. *Cadernos de Análise do Comportamento*, **3**, 10-23.

WATSON, J. B. (1913) Psychology as a behaviorist views it. *Psychological Review*, **20**, 158-177.

Capítulo 20

Introspecção: método ou objeto de estudo para a análise do comportamento[1]?

Maria Amélia Matos[2]

USP

Em priscas eras o curso colegial, além de Física, Química, Matemática e História Natural, também incluía Francês, Inglês, Espanhol e Filosofia! Lembro-me que o professor de Filosofia, um padre jesuíta baixinho e elétrico, logo na primeira aula, nos prometeu que a Filosofia nos ajudaria a cumprir a máxima socrática "*Nosce te ipsum*". Para Platão, porta-voz de Sócrates, jamais poderíamos conhecer o mundo real, senão nossas pálidas impressões dele: as idéias ou imagens que, como sombras, habitariam as cavernas de nosso espírito. E, para conhecer essas impressões, deveríamos refletir e examinar nossos pensamentos, desejos e anseios; enfim, nossa alma.

Depois, vim a saber que esse também era o objetivo da Psicologia: examinar e entender a alma e a mente das pessoas...

Ora, a Psicologia só começou a ser cogitada como uma disciplina intelectual (e

[1] Versão modificada de conferência apresentada no IV Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental promovido pela ABPMC em 1995, Campinas.

[2] Pesquisadora do CNPq.

possivelmente científica) independente, em meados do século passado. Não obstante, quando isso ocorreu, sua proposta de trabalho, e portanto justificativa para existir, era a mesma dos gregos clássicos de 23 séculos atrás.

Assim, concluí que a Psicologia tem uma longa tradição em equacionar o pessoal com o interno, o interno com o privado, e o privado com o psicológico.

A Psicologia tem uma longa tradição em equacionar o pessoal com o interno, o interno com o privado, e o privado com o psicológico.

Por quê? Por que as lembranças de uma pessoa, suas experiências passadas, seus desejos, são "*internos*"? Por que as lembranças dos acontecimentos e experiências pelas quais passou são consideradas suas, particulares, "*privadas*" e, portanto, proibidas aos outros? Por que 'aquilo' que de uma ação está disponível a todos não interessa ao psicólogo, só o escondido, o proibido?

Creio que isso decorre basicamente de um conhecimento tosco das leis da natureza, o que leva, por sua vez, a uma concepção de universo mecanicista e dependente de relações causais imediatas no tempo e no espaço.

***

"A Psicologia é a ciência que estuda a mente das pessoas". O que será esta mente, que aliás na Grécia se dizia "espírito", na Idade Média "alma", no século passado "mente", e hoje "consciência"? Essa sucessão de codinomes é bem indicativa da dificuldade em circunscrevê-la. Tentemos pela negativa, inconsciência:

• Dizemos "inconsciência" quando uma pessoa tem um nível de ativação muito baixo. Por exemplo: 'está desmaiada'.

• Dizemos "inconsciência" quando uma pessoa age sob controle de estímulos inapropriados. Por exemplo: 'está desatenta, não viu a placa de PARE'. Outro exemplo: 'é insensível, não percebe que os outros não estão gostando da brincadeira que insiste em levar a cabo'.

• Dizemos "inconsciência" quando uma pessoa não emite verbais coerentes e/ou compreensíveis sobre suas ações e sobre as circunstâncias em que essas ações ocorreram. Por exemplo: 'não conhece a si mesma, não tem consciência do que faz ou de suas motivações'.

Aceitando uma definição pela negação (o que não é uma boa prática), isso significaria que consciência seria operante com um nível de ativação alto? Sob controle discriminativo apropriado às contingências? E contendo um repertório verbal autodirigido? Não me parece que os psicólogos do Século XIX (e mesmo alguns colegas de hoje) teriam concordado com isso.

Consciência ou mente para eles seria algo que está dentro da pessoa. (Platão a localizava na cabeça, por ser esta redonda e a circunferência ser considerada pelos gregos a forma geométrica mais perfeita, e, portanto, a única digna de alojá-la. A Escolástica a localizava no cérebro, o que é, no mínimo, estranho, pois, sendo ela de natureza imaterial,

como afirmavam, por que necessitaria de uma localização? Ou como se circunscreveria a um local? E os neurocientistas a localizam no sistema nervoso, o que, afinal, não revela uma postura muito diferente da dos tomistas.) Seria algo que, por ocorrer dentro da pessoa, somente dela ela tem acesso ou conhecimento direto.

Para os psicólogos do Século XIX, o caráter psicológico da ação não estaria na ação propriamente dita (como a pessoa reage e em que circunstâncias), mas sim no **conteúdo** de **sua experiência** dessa ação. Por sua vez, o conteúdo da experiência de uma pessoa estaria na consciência dessa pessoa. Assim, se a tarefa da Psicologia era estudar o psicológico (leia-se, '*o conteúdo da experiência*'), isso só poderia ser feito estudando-se essa consciência.

Ocorre que, por ser a consciência pessoal, interna e privada, à qual somente o próprio sujeito tem acesso, o único método viável de estudo para a Psicologia seria o da introspecção.

Com essa preocupação filosófica e posição metodológica, nasceu a Psicofísica, a primeira aspiração científica da Psicologia, e que, ao contrário do que o nome indica, não representou uma junção da Física e da Psicologia, mas, justamente, buscou defender o paralelismo entre ambas.

Experimentar era sentir, e os conteúdos das sensações eram considerados como indicadores do conteúdo do mundo físico. Weber, fisiólogo alemão, entre outras coisas, investigou como os músculos reagem ao peso de objetos: as pessoas distinguem melhor pesos quando os levantam ou quando estes lhe são colocados nas mãos? (Distinguir pesos era considerado não uma reação aos pesos, e sim o conteúdo da experiência de peso.)

Além de responder a essa questão, Weber verificou que não há uma relação de um-para-um entre a magnitude da diferença entre dois pesos e a habilidade do sujeito em distingui-los. Mas, ele descobriu, se o valor absoluto da diferença entre dois pesos não prediz a resposta do sujeito, a razão entre esses dois valores o faz. A métrica da mente estava inaugurada, e esta se baseava na inspeção, pelo sujeito, de suas sensações (isto é, de sua experiência de peso, no caso). O sujeito manuseava pesos, sua mente analisava as sensações daí decorrentes (o conteúdo de suas experiências), e ele relatava essa análise. **Atentem para o fato que mente ou consciência não é, aqui, a sensação, mas a consciência da sensação, ou seja, um estado mental.**

A sensação é, portanto, destituída de seu caráter de ação e reificada como estado de consciência. E mais, estudava-se a consciência através da observação (relatada) de seus estados.

Se pararmos para refletir, contudo, verificaremos que há um solipsismo aqui. Estudamos a consciência observando seus estados, seus conteúdos; mas essa observação é feita pela própria consciência que buscamos entender. É essa circularidade que, mais tarde, Watson vai denunciar em seu célebre "Manifesto".

Fechner, físico e filósofo alemão (e por muitos considerado verdadeiramente o primeiro psicólogo cientista), estendeu o alcance da análise de Weber para outros sentidos; refinou a matemática envolvida nesses estudos; e, principalmente, sistematizou os procedimentos de introspecção utilizados, organizando-os em três métodos psicofísicos

canônicos. Fechner foi grandemente louvado por sua contribuição à Psicologia, e seus métodos vêm sendo ensinados, como sinônimo de psicologia científica, a estudantes do mundo todo, desde então.

Comentando a prática disseminada desses métodos e seus cuidadosos e complexos procedimentos matemáticos, William James questiona o que exatamente aprendemos com eles, e conclui, citando Shakespeare:

> *"E todos louvavam o duque*
>
> *Que vencera esta grande batalha.*
>
> *'Mas o que de bom resultou disso?'*
>
> *Pergunta o pequeno Peterkin.*
>
> *'Bem, isso exatamente eu não saberia dizer', respondem,*
>
> *'Mas que foi uma vitória famosa, isso foi!'."*
>
> (citado por W. James, 1890, p. 549)

Wundt, médico e fisiólogo, já no Século XX, oficializou estes estudos, denominando a Psicologia '*a ciência dos estados mentais ou da experiência consciente*', e, para evitar o problema de se estudar pelo estudado, propôs que fosse considerada apenas a experiência pura, descontaminada de interpretações e reflexões pessoais. Para tanto, o sujeito deveria ser treinado cuidadosamente a concentrar-se na tarefa e atentar somente para o estímulo em pauta, não para suas outras dimensões; deveria estar isolado de quaisquer outras estimulações e distrações; deveria responder imediatamente ao estímulo, sem pensar e sem se valer de sua história passada; deveria responder não ao objeto, nem a seu significado, e sim à própria sensação; deveria distinguir entre sua experiência imediata e sua experiência elaborada, respondendo apenas à primeira; deveria responder não à coisa, e sim ao conteúdo de sua consciência; e deveria entender estas instruções. Ou, citando Heidbreder:

> *"Quando uma pessoa observa ingenuamente, como o faz quotidianamente, ela vê, por exemplo, uma mesa; mas se um introspeccionista vê uma mesa enquanto faz uma observação científica de sua percepção da mesa, ele comete um erro de estímulo. Ele atenta ao estímulo ao invés de atentar ao processo consciente que o estímulo ocasiona nela. Ele está lendo no processo o que ele sabe do estímulo."... é interpretação, não observação..."*
>
> (Heidbreder, 1933, p. 129)

Quando Titchener, que havia realizado seus estudos na Alemanha, levou essa proposta para os Estados Unidos, a importância dada à introspecção era tanta que, os que a defendiam, chamavam-na Psicologia Introspeccionista (os que não a defendiam, especialmente os gestaltistas, denominavam-na Psicologia WASP, isto é, do branco – *white*-, anglo-saxão, e protestante, numa referência aos limites impostos pelo método à escolha dos sujeitos de seus estudos).

Watson foi o primeiro a denunciar que a confiabilidade dos dados obtidos com esse tipo de pesquisa era mínima, e que ela não melhoraria com procedimentos mais rigorosos de controle ou de medida, nem com mais equipamentos ou maior ou melhor treinamento dos sujeitos. O caráter inerentemente subjetivo da introspecção era o problema: a consciência observando a si própria é o método de investigação proposto; e a consciência sendo observada por si própria é o objeto que se pretende investigar. Pretende-se analisar e entender a mente, mas recorre-se a ela própria como instrumento para acessá-la, para selecionar seus conteúdos, e para descrevê-los. Ou, nas palavras do Prof. Richelle:

"O que Watson denuncia em seu manifesto é o fechamento da psicologia em sua circularidade da consciência como objeto e da consciência (introspectiva) como método." (Richelle, 1995, p.3)

As objeções de Watson eram essencialmente de caráter metodológico. Ao se dirigir aos que advogavam a introspecção como método da Psicologia, dizia:

"Se você não consegue reproduzir meu dados ... isso se deve ao fato que sua introspecção não foi treinada. A crítica recai sobre o observador e não sobre o arranjo experimental." ... "Se você não consegue observar os estados de 3 a 9 de clareza na atenção, sua introspecção é ruim. Se, por outro lado, um sentimento parece razoavelmente claro para você, sua introspecção de novo tem problemas. Você está vendo demais. Sentimentos nunca são claros." (Watson, 1913, p. 163)

Contudo, Watson não rejeita a consciência. A meu ver, Watson era essencialmente um dualista, por isso rejeita a introspecção como método, mas não rejeita a existência da consciência. Skinner, por sua vez aceitará a introspecção como comportamento (e, portanto, como objeto legítimo de estudo), mas não aceitará, por absurda, a mera idéia da existência da consciência.

Watson não refuta a existência da consciência, mas se recusa a estudá-la, bem como se recusa a estudar o pensamento, as emoções, e as sensações, e pelas mesmas razões, isto é, por serem pertencentes a um mundo interno inacessível pelo outro. Embora negando sequer a possibilidade da consciência, Skinner não nega a possibilidade de estudarmos o introspeccionar-se, e considera tarefa central, marcante mesmo, do Behaviorismo Radical o estudo do pensar e do sentir. Em 1974, em uma de suas obras mais marcantes e explicitas, ***About Behaviorism***, diz:

"O que está dentro da pele? E como o conhecemos? A resposta, acredito, é uma questão central para o Behaviorismo Radical." (Skinner, 1974, p. 212)

"O Behaviorismo Radical... não nega a possibilidade de auto-observação ou autoconhecimento ou sua possível utilidade, mas questiona a natureza do que é sentido ou observado, e portanto, conhecido. Ele restaura a introspecção, mas não o que os filósofos e psicólogos introspeccionistas acreditavam que estavam 'inspecionando', e levanta a questão do quanto podemos realmente observar de nosso corpo." ... "Não insiste numa verdade por concordância e pode portanto considerar eventos que ocorrem no mundo privado dentro da pele. Não denomina esses eventos 'não observáveis', e não os desconsidera por subjetivos." (Skinner, 1974, p. 16) (Grifos nossos)

Watson não rejeita a existência da consciência, mas certamente aceitaria que, se uma árvore caísse na floresta e não houvesse pessoa para observá-la, ainda assim teria caído e produzido som ao cair. (Já os gestaltistas da época e os cognitivistas de hoje diriam que, comportamentalmente, a árvore não caíra.) Skinner consideraria a questão irrelevante e sem sentido.

O Behaviorismo Radical não separa observações do observado (assim como não separa mundo interno de externo). O observado é o produto definidor da ação de observar. A posição de Skinner a respeito é clara, e, do trecho acima, pode-se concluir que o Behaviorismo Radical:

- não nega a possibilidade de auto-observação ou de autoconhecimento;
- restaura a introspecção;
- considera eventos que ocorrem no mundo privado, em vez de eliminá-los por subjetivos.

Mas, por outro lado, o Behaviorismo Radical:

- questiona a natureza do que é sentido ou observado, e portanto, conhecido;
- levanta a questão de quanto podemos realmente observar de nosso corpo.

O Behaviorismo Radical:

a) não nega a possibilidade de auto-observação ou de autoconhecimento;

b) restaura a introspecção;

c) considera eventos que ocorrem no mundo privado, em vez de eliminá-los por subjetivos.

Mas, por outro lado, o Behaviorismo Radical:

d) questiona a natureza do que é sentido ou observado, e portanto, conhecido;

e) levanta a questão de quanto podemos realmente observar de nosso corpo.

Quanto à natureza do que é observado na introspecção, Skinner também é claro: não observamos nossa consciência nem nossos estados mentais, e sim **nosso corpo**. Como ele próprio diz:

"... o que é sentido ou introspectivamente observado não é algum mundo não físico da consciência, mente, ou vida mental, mas o próprio corpo do observador" ... "nem significa (e isso é central na argumentação) que o que sentimos ou

observamos introspectivamente sejam as causas do comportamento" ... "O que observamos introspectivamente são certos produtos colaterais dessas histórias [as histórias genéticas e ambientais de uma pessoa]." (Skinner, 1974, p. 17)

Skinner aceita a introspecção do interno, do mundo privado, mas nega o classicamente proposto objeto da introspecção (consciência como objeto); não nega a existência das sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, etc. (e insiste na importância de estudarmos essas reações), mas nega que estes eventos tenham *status* causal em relação a outros comportamentos.

Eventos internos são, de novo, ocorrências da interação Organismo-Ambiente, não explicações; pelo contrário, são 'mais comportamento' a ser explicado. A introspecção, para Skinner, não demonstra a função causal da consciência. Para Skinner, 'comportamentos conscientes' ou 'introspecção' são comportamentos verbais de uma pessoa consigo mesma e a respeito de si mesma. Estes comportamentos verbais (explícitos ou implícitos, palavras ou pensamentos, por exemplo), por sua vez, explicitam as relações entre aqueles comportamentos e suas circunstâncias, ou como Skinner diz:

"... estendem seu [do comportamento] contato com o ambiente [que controla esse comportamento] ... " (Skinner, 1957, p. 85)

"... exercem um controle discriminativo maior sobre outro comportamento... Por exemplo, ao classificar corretamente um objeto, o falante pode reagir mais adequadamente a ele." (Skinner, 1957, p. 86)

São tatos autodirigidos que se mantêm pela informação que fornecem ao ouvinte, no caso, o próprio falante. Estes tatos são particularmente úteis quando os comportamentos originais são implícitos (encobertos), e, portanto, em relação aos quais a comunidade social (o outro), não tendo acesso direto, não os reforça ou os reforça inadequadamente.

Assim, chegamos ao segundo ponto importante na colocação de Skinner, "a questão do quanto podemos realmente observar de nosso corpo".

A "consciência" ou autodiscriminações teriam, para Skinner, origem no contexto social do sujeito, e seriam portanto culturais e históricas (Skinner, 1953, 1957). Aprendemos a falar sobre nossas sensações do mesmo modo que aprendemos a falar sobre nossos atos explícitos ou sobre eventos do mundo externo.

"A comunidade verbal gera "consciência" quando ensina uma pessoa a descrever seu comportamento passado e presente, e comportamentos que ela provavelmente exibirá no futuro, bem como as variáveis das quais todos os três são, supostamente, funções." (Skinner, 1969, p. 159)

"Ao arranjar as condições sob as quais uma pessoa descreve o mundo público ou privado no qual vive, uma comunidade gera aquele tipo especial de comportamento denominado 'saber'." (Skinner, 1974, p. 30)

"Autoconhecimento é de origem social. Apenas quando o mundo privado de uma pessoa se torna importante para os outros é que ele se torna importante para ela." (Skinner, 1974, p.31)

Se ser consciente é emitir tatos na presença de eventos internos, então a extensão em que conhecemos nossa consciência (isto é, somos sensíveis a nosso mundo privado e reagimos a ele) depende da habilidade da comunidade verbal em (a) discriminar as circunstâncias em que um evento privado pode ocorrer e (b) estabelecer relações entre essas circunstâncias e certos termos lingüísticos (como isso pode ocorrer, é belissimamente descrito em seu artigo de 1945).

Aprendemos sobre nosso corpo na medida em que temos um vocabulário sobre suas ações (isto é, seus estados, seu funcionamento), e isso depende da comunidade verbal. Isso significa que sem esse contexto social não poderíamos nos tornar conscientes, não teríamos subjetividade, nem individualidade. Autoconsciência ou introspecção são respostas autodirigidas, são afirmações que enunciamos acerca de nossos próprios comportamentos e das circunstâncias em que esses comportamentos ocorrem (a propósito, quando incluem projeções sobre a probabilidade futura de certos comportamentos já emitidos no passado, dizemos *self*, personalidade ou auto-imagem). Ambientes que reforçam tatos autodirigidos, como famílias de filho único e tardio, monastérios, cidades pequenas, certas formas de terapias, etc., são particularmente bem-sucedidos na produção de indivíduos auto-referenciados, sejam eles narcisistas, introvertidos, 'sensíveis', subjetivos, ou apenas autodescritivos (o que, em geral, é o oposto do ideal a ser produzido por comunidades científicas).

Blackman (1991), comparando a posição de Skinner e George Mead a respeito, afirma que ambos mantêm a posição de que "na ausência de interação social não há consciência", já que esta emerge apenas como subproduto do social. Podemos então deduzir que animais ou crianças-ferais não poderiam formar autodiscriminações, não teriam consciência, não fariam introspecções.

Vejamos melhor essa questão, analisando o uso da palavra 'dor'.

Em geral, usamos a expressão "Sinto dor" quando entramos em contato com estímulos punitivos, do tipo que em geral causa danos aos tecidos do corpo, ou que implica a perda de reforços. Algumas dessas respostas foram selecionadas por contingências filogenéticas e as partilhamos com muitos outros animais; são importantes para nossa sobrevivência como espécie. Essas respostas, em geral, podem ser observadas em situações nas quais estão presentes contingências de esquiva, fuga ou agressão. Dizer "Tenho dor" é um verbal autodescritivo indicativo de autoconsciência, provavelmente mantido por essas contingências, e que pode ocorrer ao lado de outras verbalizações como: "Alguém me acuda!", ou "Não me cause maior dano que não estou pra brincadeira!".

Para Rachlin (1985), sentir dor é emitir comportamentos de dor. Se eu sinto dor e não choro, não reclamo, não gemo, nem faço caretas, então não posso dizer que sinto dor. Existem culturas e circunstâncias nas quais as pessoas são ensinadas a não responder chorando e gemendo a condições em que eu e vocês o faríamos. Quando estão nessas condições, essas pessoas procedem normalmente sem alterar sua rotina, e dizem, 'não sentir dor'. Cães reagem à punição fugindo, evitando, ou agredindo, isto é, emitindo respostas de correr, ganir, morder, etc., mas não apresentam respostas autodescritivas; portanto, cães não têm autoconsciência, e, nesse sentido, não sentem dor. Kasper Hause também não.

E a questão da circularidade da introspecção, como fica? Voltemos novamente a nosso exemplo do sentir dor. Já vimos que 'dor' é um comportamento (já falei uma vez no comportamento de "dorear", assim como no de imaginar ou pensar). "Vejo João abrir a porta", ver, no caso, é um comportamento encoberto meu. Contudo, ele depende e se faz acompanhar de uma série de outros comportamentos, muitos dos quais explícitos: posicionar-me em direção à porta e/ou João, erguer minha cabeça e virá-la na direção de João ou da porta, abrir e focalizar os olhos, etc., e é somente na presença deles que sou reforçada por dizer que vejo João. Sentir dor também implica e/ou se faz acompanhar de outros comportamentos: ações gestuais, posturais, verbais, faciais, motoras, etc., conforme nossa análise anterior. Essas várias ações compõem a classe de comportamento "dorear", porque ocorrem nas mesmas circunstâncias e/ou se fazem acompanhar das mesmas conseqüências (o mesmo se aplicaria para lembrar, sonhar, resolver problemas, etc.). Na medida em que executamos outras operações de controle discriminativo e reforçamento sobre alguns elementos dessa classe (os elementos explícitos), os demais elementos (os encobertos), através do fenômeno de transferência de funções (Dougher, Augustson, Markham, Wulfert, & Greenway, 1994; deRose, McIlvane, Dube, Galpin, & Stoddard, 1988; Goldiamond, 1962; Lazar, 1977) ou mesclagem de classes (Sidman, 1994), também ficam sob controle dos estímulos envolvidos nessas novas operações.

Outro exemplo: "Eu vejo Veneza", ou não tendo dinheiro para a viagem eu vejo fotos sobre Veneza, ou leio sobre Veneza, ou posso ouvir falar sobre ela por quem já lá foi, ou consulto a Internet. Se eu fui, posso relembrar, e se não fui, posso imaginar. Para ir, ler ou ouvir, dependo de outros tantos eventos do mundo externo, bem como de comportamentos explícitos meus e de outros. Para lembrar ou imaginar, dependo de minha história passada, que, por sua vez, para ter sido construída, também dependeu desses tipos de eventos: viagem, fotos, etc. E aqui mais uma vez fica clara a origem dos encobertos no ambiente externo.

Para Skinner (1974, vejam especialmente o brilhante capítulo sobre percepção), esses vários eventos públicos e privados seriam respostas funcionalmente equivalentes. São comportamentos que ocorrem diante da mesma classe de variáveis, Veneza, e que produzem os mesmos efeitos sobre mim (lembrando: os diferentes discriminativos, Veneza vista, ouvida, lida, relembrada, etc. foram tornados uma classe através de procedimentos do meu grupo social). Este ponto é importante porque me ajuda a entender porque a crítica de Watson sobre a circularidade e falta de confiabilidade da introspecção não se aplica à análise de Skinner.

"Ver João abrir a porta", na verdade, é uma classe de eventos que inclui erguer a cabeça, virá-la na direção da porta e/ou de João, orientar o olhar, etc.

"Falar sobre João e a porta", também envolve comportamentos de especificar e descrever a porta, João, e as circunstâncias em que ambos se encontram. Portanto, de virar a cabeça na direção de João e da porta, olhá-los, etc.

"Atravessar pela porta que foi aberta", também envolve comportamentos como virar a cabeça na direção de e olhar para a porta, andar na sua direção, etc.

Assim como eu posso estudar um comportamento explícito através de uma outra instância de sua classe, eu posso tentar estudar (por inferência) um comportamento encoberto através de comportamentos explícitos que pertençam à mesma classe. Os três

exemplos anteriores, "ver João..." (comportamento privado), "falar sobre..." (comportamento verbal), e "atravessar pela porta..." (comportamento motor), incluem outros tantos comportamentos, privados ou não, motores ou verbais. Considerando que todos são controlados, direta ou indiretamente, por eventos do ambiente externo (quer na sua aquisição, quer na sua manutenção), eu posso identificar e manipular alguns desses eventos e assim controlar alguns desses comportamentos. Pelo que ficou dito anteriormente, se eu consigo controlar alguns comportamentos de uma classe, eu posso, teoricamente pelo menos, tentar controlar outros comportamentos dessa classe. Isso é, eu posso inferir sobre os demais comportamentos dessa classe, sejam eles explícitos ou encobertos.

Pela definição de comportamento como uma classe de interações, o Behaviorismo Radical pode, de fato, pretender estudar eventos comportamentais privados. As mesmas contingências que controlam o "dorear" ('sentir dor'), controlam o gemer, o falar, o reclamar, o gesticular, o passar remédio, o "caretear", o esquivar, o fugir, etc. Em que circunstâncias digo que alguém tem dor? Ou que eu tenho dor? Ou que alguém vê João abrir a porta? Ou que eu vi João abrir a porta? Em geral, emito esses verbais quando tenho acesso a **ações de dor** ou a **ações de ver** (caretas, expressões faciais, sintomas, movimentos, verbalizações). Sentir dor, ver eventos, observar a mim mesma, ir a Veneza são categorias comportamentais as quais descrevem e/ou incluem outras ações. Para Ryle (1984), a introspecção seria então desnecessária. Quando você sente dor de dente, você não sente dor **e** faz caretas **e** reclama **e** vai ao dentista. Todos esses atos são instâncias da mesma classe, e eu posso tentar inferir sobre aqueles comportamentos com menor probabilidade de ocorrência e/ou menor grau de acessibilidade, a partir de outros mais explícitos, tornando, de fato, desnecessária a prática da introspecção.

Creio que ninguém expressou com maior pungência esta abrangência da classe "sentir dor", que a escritora chilena Isabel Allende em seu último livro, **PAULA** (Ed. Plaza y Janés, Barcelona, 1994). Em 1991, ela fora à Espanha lançar um livro e encontrou a filha gravemente doente. Poucos dias depois, Paula entraria em coma, estado em que ainda viveria vários meses, definhando lentamente. Isabel permaneceu no hospital com ela, e, durante esse período, escreveu várias cartas à filha contando as histórias da família, do país, e delas próprias, entremeadas com descrições de eventos no hospital em que estavam. A certa altura, diz "**Para qué tanta palabra si no puedes oírme? Para qué estas páginas que tal vez nunca leas? Mi vida se hace al contarla...** "

Bibliografia

BAUM, W. M. (1994) *Understanding Behaviorism: Science, Behavior and Culture.* New York: Harper Collins.

DAY, W. F. (1976) Analyzing verbal behavior under the control of private events. *Behaviorism,* **4**, pp. 195-200 [*publicado também em S. Lelgland (Org.) (1992). Radical Behaviorism: Willard Day on Psychology and Philosophy. Reno, Ne: Context Press*].

DEROSE, J. C., MCILVANE, W. J., DUBE, W. V., GALPIN, V. C., & STODDARD, L. T. (1988) Emergent simple discrimination established by indirect relation to differential consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **50**, pp. 1-20.

DOUGHER, M. J., AUGUSTSON, E. M., MARKHAM, M. R., WULFERT, E., & GREENWAY, D. E. (1994) The transfer of respondent eliciting and extinction functions through stimulus equivalence classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **62**, pp. 331-351.

GOLDIAMOND, I. (1962) Perception. Em A. J. Bachrach (Org.), *Experimental Foundations of clinical Psychology.* New York: Basic Books, pp. 280-340.

HEIDBREDER, E. (1933) *Seven Psychologies.* New York: Appleton-Century-Crofts.

JAMES, W. (1980) *The Principles of Psychology.* New York: Holt.

LAZAR, R. (1977) Extending sequence-class membership with matching to sample. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **27**, pp. 381-392.

RACHLIN, H. (1985) Pain and Behavior. *The Behavioral and Brain Sciences*, **8**, pp. 43-83.

RICHELLE, M. (1995) Du manifeste de Watson au renouveau de la conscience. *Acta Comportamentalia*, **3**, pp. 1-7.

RYLE, G. (1984) *The Concept of Mind.* Chicago: University Press.

SIDMAN, M. (1994) *Equivalence relations and behavior: A research story.* Boston: Authors Cooperative.

SKINNER, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, **52**, pp. 270-277 [*publicado também em The Behavioral and Brain Sciences, 1984, 7(4), pp. 547-553, de onde provém a citação*].

________ (1953). *Science and Human Behavior.* New York: Macmillan.

____ (1957). *Verbal Behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts,

(1969). *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis.* New York: Appleton-Century-Crofts.

(1974). *About Behaviorism.* New York: A. Knopf.

WATSON, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, **20**, pp. 158-177 *[publicado também na obra organizada por R. J. Herrstein e E. G. Boring (1971) Textos Básicos de História da Psicologia. São Paulo: Herder/ EDUSP, pp. 626-636*].

Capítulo 21

O modelo de seleção por conseqüências e a subjetividade[1]

Maria Amália Pie Abib Andery

PUC/SP

É difícil definir o momento, na obra de Skinner, em que ele formula a 'noção' de seleção por conseqüências. A influência darwiniana sobre Skinner se torna patente com a formulação desta noção que, entretanto, de certo modo sempre esteve presente em sua obra, a ponto de Skinner se referir à evolução para explicar, já na década de 30, o condicionamento respondente e operante (Skinner, 1935). Do mesmo modo, a própria postulação do comportamento operante traz a marca da conseqüência enquanto modo causal. Além disto, Skinner já parecia supor, de alguma maneira, uma tríplice determinação do comportamento desde o final da década de 40 e, certamente, em *Science and Human Behavior* (1953). Ali, aparecem estas duas marcas: a influência da Teoria da Evolução darwiniana e os primórdios do que viria a ser a proposta de uma determinação do comportamento em três níveis. Assim, por exemplo, para responder por que os reforçadores reforçam, Skinner se remete à evolução, para responder por que somos submetidos a condicionamento operante, mais uma vez temos que nos voltar à evolução. Mas o que há de novo neste período é que aí Skinner já aponta a necessidade de se considerar, de

[1]Esta é uma versão preliminar, ainda por ser revista, de trabalho apresentado em 1993.

maneira especial, a cultura como determinante do comportamento, quando define comportamento social e discute o controle social, especialmente através das agências controladoras. Pode-se dizer que algumas das bases para o modelo de seleção por conseqüências estavam dadas, na obra de Skinner, pelo menos desde a década de 50, no sentido de que certamente o operante é um conceito que envolve, de maneira central, o controle do comportamento através de suas conseqüências e de que o comportamento humano precisa ser explicado através da interação de variáveis que são filogenéticas, ontogenéticas e culturais.

É inegável, porém, que o papel que parece ter adquirido o modelo de seleção por conseqüências, como conceito articulador em sua obra, é algo lentamente construído e que só aparece com plenitude nos seus escritos a partir do final da década de 70. Fazendo um corte que certamente é arbitrário, podemos considerar o artigo *Seleção por Conseqüências* (1981) como um marco, aqui.

Mesmo então, este não é um conceito que estava completamente estabelecido. Assim, há diferenças no modo de tratamento e interpretação nos vários artigos (por exemplo, 1981, 1989), ainda que sutis, sugerindo tratar-se de um tema em elaboração. Entretanto, parece que o modelo de seleção por conseqüências é de extrema importância conceitual na obra de Skinner, e eu arriscaria até dizer que com ele Skinner introduz uma marca revolucionária em seu sistema, do tipo que já havia feito antes com a noção de comportamento operante, com a noção de comportamento verbal e com a noção de tríplice contingência.

O que afinal Skinner propõe e por que é tão importante? A resposta a esta questão não é única: o modelo de seleção por conseqüências é importante porque definitivamente separa Skinner do mecanicismo. A causalidade deixa de ser descrita em termos mecanicistas de um efeito para uma causa. Enquanto modelo de causalidade, a seleção por conseqüências opera sobre variações pequenas e aleatórias que, por se mostrarem adaptativas, são selecionadas e reproduzidas.

O modelo de seleção por conseqüências também é importante porque define o ambientalismo skinneriano: a adaptação das espécies, do comportamento individual e das práticas sociais ao ambiente, passa a ser referida a um mecanismo causal que coloca nas conseqüências e na sobrevivência a ênfase, afastando Skinner de uma visão do ambiente como simples detonador e modulando, portanto, sua proposta de controle. Dirá Skinner que exatamente porque seres vivos não são máquinas, o que podemos fazer é operar sobre variações, mas que ainda teremos que esperar pela seleção para que estas variações sejam ou não selecionadas (Skinner, 1987).

Finalmente, o modelo de seleção por conseqüências permite a Skinner definitivamente resolver o problema da teleologia: é através deste modelo que se esclarece a aparente finalidade das mudanças comportamentais; é através dele que se esclarece que o ambiente opera como um selecionador e não como um indicador da direção a ser seguida por uma espécie, um indivíduo, ou uma cultura.

Mas o modelo de seleção por conseqüências é importante também porque resgata à teoria skinneriana uma unidade conceitual que desde sempre foi almejada. A partir de sua formulação, Skinner poderia afirmar a generalidade das leis comportamentais em relação a todas as espécies, a um só tempo afirmando o comportamento humano como

regido pelas mesmas leis e princípios e como especial. O comportamento humano, como o de qualquer outra espécie, passa a ser explicado por um só modelo causal, mas ao mesmo tempo, torna-se possível considerar as diferenças entre diferentes espécies e diferentes comportamentos e, ao mesmo tempo, resgatar sua unidade e as interações entre níveis de determinação até então potencialmente separados.

A perspectiva de uma ciência abrangente do comportamento humano, que já teria unidade metodológica e epistemológica, em seus vários níveis, pode ser concretizada de uma maneira mais importante a partir do modelo de seleção por conseqüências que empresta a esta ciência unidade a partir de seu modelo causal. O que torna o comportamento uma coisa a ser estudada de um só ponto de vista, não importa se filogenético (instintivo, não aprendido, incondicionado, típico da espécie), individual ou cultural é que o mesmo modelo causal opera em todos os eventos comportamentais. E, também importante, este modelo opera de forma tal que é possível interpretar qualquer evento como sendo realmente multideterminado, mas com uma determinação que não é mecânica. Os mesmos princípios – reprodução (com erro) / variação e seleção – podem e devem ser usados na descrição de todo comportamento, de outras espécies e da espécie humana.

Partindo do suposto de que todo ser vivo evoluiu enquanto espécie através do processo descrito por Darwin como seleção natural, Skinner propõe o seu modelo de seleção por conseqüências.

Para Darwin, ao se reproduzir, os seres vivos transmitem aos seus descendentes um conjunto de características que, entretanto, apresentam sempre alguma variação aleatória em relação aos seus progenitores. A reprodução garante a sobrevivência da espécie desde que o ambiente permaneça estável. As variações, que habilitam de maneira diferente aqueles membros que as carregam, são importantes no caso de mudanças no ambiente que exigem então novas habilidades dos indivíduos. Quando estas mudanças ocorrem, aqueles indivíduos que possuem as características mais adaptadas à sobrevivência nas novas condições são selecionados, isto é, sobrevivem, e se reproduzem transmitindo, a longo prazo, estas mudanças para toda a espécie. Indivíduos, sobre os quais a seleção opera, são selecionados quando acontecem de ter sido reproduzidos com a variação que, então, com uma mudança ambiental, se mostra adaptativa. Com esse processo, espécies se adaptam, transformando-se, complexificando-se e sobrevivem, ou não se adaptam e perecem. A evolução é, portanto, um mecanismo de seleção: são, como as chama Skinner, contingências de seleção natural que operam sobre variações aleatórias que ocorrem em membros de uma dada espécie, levando, como resultado, à sobrevivência (ou não) da espécie (Skinner, 1981).

A evolução, que opera sobre indivíduos, mas que seleciona espécies, também atua sobre os repertórios comportamentais, necessários para a interação dos indivíduos com o ambiente. Quando Skinner fala do que chama primeiro nível de seleção por conseqüências – as contingências de seleção natural – como Darwin, refere-se às características dos membros de uma espécie e a padrões comportamentais que seriam selecionados segundo os mesmos mecanismos. Dizer, portanto, que a evolução seleciona características dos indivíduos de uma espécie significa dizer que ela atua também sobre padrões de comportamento e modos de operação destes padrões. O processo de seleção atua sobre padrões que, uma vez selecionados, dotam os membros de uma espécie de repertórios comportamentais que lhes permitem comportar-se no mundo – interagir com o

ambiente – e garantir a sobrevivência da espécie, desde que o ambiente não mude muito. O que significa dizer que nas espécies, ao lado de suas características fisiológicas, anatômicas, morfológicas, evoluem também comportamentos específicos de espécies. São estes repertórios, moldados portanto por seu valor de sobrevivência para a espécie, que possibilitam as trocas necessárias do indivíduo com o ambiente. O problema dos comportamentos e repertórios assim selecionados, lembra Skinner, é que estes são repertórios adaptados desde que o ambiente se mantenha razoavelmente idêntico àquele existente quando da sua seleção[2].

O condicionamento respondente, enquanto nova forma de interação organismo-ambiente, teria surgido a partir de pequenas variações em relação a respostas específicas de espécie, presumivelmente, em primeiro lugar respostas a estímulos aversivos (Skinner, 1987). Com o condicionamento respondente, indivíduos podem passar a reagir a um mundo em mudança com respostas que antes só seriam possíveis em condições preestabelecidas, permitindo que uma nova parcela do mundo se torne significativa. Isso quer dizer que os organismos passam a ser capazes de responder, ainda que com as mesmas respostas, a estímulos que antes não podiam, aumentando assim a sua possibilidade de adaptação ao ambiente. Entretanto, os reflexos condicionados só mantêm seu valor de sobrevivência se forem acompanhados dos reflexos incondicionados com que foram pareados, o que exige uma certa 'ordenação' do ambiente, por assim dizer: reflexos condicionados, enquanto modo de aquisição de repertórios, só são adaptativos se os estímulos condicionados sistematicamente forem pareados no mundo com os estímulos incondicionados.

Após estas mudanças, mais uma vez através de pequenas variações que de início poderiam ter sido redundantes em termos de sobrevivência, em relação aos mecanismos comportamentais em efeito para uma determinada espécie, as espécies desenvolvem uma suscetibilidade ao reforçamento e um repertório não comprometido com padrões típicos da espécie ou com padrões eliciados, que podem ser condicionados à maneira operante. Estabelece-se assim uma possibilidade inteiramente nova de responder a um mundo em mudanças. Indivíduos suscetíveis ao reforçamento operante podem aprender respostas que não estão preparadas filogeneticamente, e um parcela muito maior do mundo pode se tornar significativa para eles.

Aqui se estabelece, segundo Skinner, um segundo tipo de seleção por conseqüências. Este novo modo de seleção por conseqüências permite que membros individuais de uma espécie sejam capazes de operar sobre o mundo de modos que não estão pré-determinados, e também, que esta operação seja na direção agora não mais da sobrevivência da espécie, mas da aquisição de comportamento individual que permite a obtenção de conseqüências que são importantes para o indivíduo durante sua vida particular.

---

[2] Ao discutir os processos comportamentais controlados pelas contingências de seleção natural, Skinner aborda o comportamento imitativo. Sugere que pequenas variações no modo como se comportam os indivíduos de uma espécie surgem, de início, redundantes à seleção de comportamentos característicos das espécies, permitindo aos indivíduos membros se tornarem suscetíveis à imitação e à modelação Embora estes sejam processos ainda controlados por contingências de seleção filogenéticas, eles permitem aos membros de espécies suscetíveis a eles beneficiarem-se de reações ao ambiente de outros membros da espécie, tornando-se assim um processo comportamental selecionado filogeneticamente.

Comportamentos passam a ser controlados por suas conseqüências imediatas e são selecionados por conta dessas conseqüências, em termos de fortalecimento para o repertório comportamental de indivíduos e não mais de espécies. Mais uma vez, são as conseqüências que operam como modo causal; entretanto, não são mais as conseqüências filogenéticas de sobrevivência da espécie, mas conseqüências ontogenéticas de fortalecimento do comportamento individual. É produto deste processo evolucionário a suscetibilidade ao reforçamento pelas conseqüências imediatas do comportamento.

A evolução teria operado, assim, de modo que o comportamento que de início seria selecionado apenas através das conseqüências para a sobrevivência da espécie como um todo passasse a ficar sob controle de um novo nível de seleção por conseqüências: o reforçamento (fortalecimento) do comportamento dos indivíduos. As contingências operantes de seleção permitem aos indivíduos que se tornam suscetíveis a este tipo de condicionamento uma flexibilidade e adaptabilidade ao ambiente que os torna muito mais capazes de sobreviver em ambientes constantemente em mudança. Por seu lado, este mesmo tipo de contingência de seleção certamente acelera, pela própria ação dos indivíduos e espécies suscetíveis de condicionamento operante, as mudanças ambientais. As trocas entre indivíduos e ambientes tornam-se maiores e mais intensas provocando, por seu turno, enormes mudanças em ambos. Também conseqüência deste processo evolucionário mais rapidamente adaptativo, o condicionamento operante tende a se tornar mais preponderante, de modo que parcelas cada vez maiores do repertório dos indivíduos tendem a se colocar sob controle operante. O surgimento do segundo nível de controle pelas conseqüências põe em cena, por assim dizer, um indivíduo mais maleável, capaz de responder a um ambiente que muda durante sua vida de maneiras inteiramente novas e inesperadas, e põe em cena um indivíduo que, pela primeira vez na evolução, é controlado pelas conseqüências de seu comportamento individual. O condicionamento operante também torna possível aos indivíduos de uma espécie adaptarem-se a mudanças ambientais que até então certamente poderiam levar à extinção da espécie. A história individual, enquanto história comportamental, só se torna possível a partir deste passo evolucionário. A seleção não opera mais sobre a sobrevivência da espécie, mas sobre o comportamento do indivíduo, é **comportamento** que passa a ser selecionado – fortalecido ou enfraquecido através de reforçamento. A contingência selecionadora não mais é a sobrevivência da espécie, mas o comportamento individual. Não mais o organismo, mas o comportamento, o operante, torna-se o foco sobre o qual opera a seleção.

Isso certamente nos leva a supor que a noção de individuação só se torna ontologicamente possível a partir do segundo nível de seleção por conseqüências. Apenas através do condicionamento operante os diferentes indivíduos de uma espécie podem passar a desenvolver repertórios que são adaptados a sua história individual, o que vale dizer, à sua interrelação particular com o ambiente. Assim, cada indivíduo de uma espécie, descontados os limites filogenéticos, passa a ser um indivíduo no sentido de possuir um repertório de comportamentos que é sempre necessariamente diferente dos outros membros de sua espécie.

Certamente, tanto nos níveis um (seleção natural, sobrevivência da espécie), como dois (contingências de reforçamento, seleção de comportamento operante), certas formas de interação entre indivíduos, membros de uma mesma espécie, são importantes para a manutenção e a aprendizagem de comportamentos relevantes para a espécie e para o indivíduo. Daí, e da evolução fisiológica de um certo aparato (segundo Skinner, a faringe e as cordas vocais), surge um terceiro tipo de comportamento que é de suma importância – o comportamento social propriamente dito. A partir da possibilidade de que o comportamento de um indivíduo seja mediado pelo comportamento de outro indivíduo e seja reforçado por esta mediação, surge a possibilidade de imitação e modelação, agora controladas por reforçamento operante, ou melhor, pelas conseqüências do comportamento sobre o indivíduo e, finalmente, o comportamento verbal. O que a imitação e a modelação permitem é uma espécie de encurtamento da aprendizagem, que pode agora ser feita através do mostrar e fazer, como diz Skinner. Membros da espécie podem se beneficiar do comportamento aprendido por outros membros da espécie. Esta tendência de ser reforçado por imitação e modelação constrói uma tendência para imitar e copiar modelos que também prepara para o passo evolucionário mais importante, pelo menos enquanto especificidade, da espécie humana; o surgimento de comportamento verbal.

Com o aparecimento do comportamento social e especialmente com o comportamento verbal, torna-se possível que o comportamento de um indivíduo seja efetivo, ainda que não entre em relação mecânica com o ambiente. O comportamento verbal permite mais do que mostrar e fazer, permite um mostrar e fazer que leva os indivíduos a fazerem pelo outro. Uma parcela muitíssimo maior do mundo pode então passar a ser significativa para os indivíduos. Essa característica, entretanto, leva à evolução de um novo modo de controle das conseqüências sobre o comportamento: a seleção de práticas culturais. O que significa dizer que os homens, capazes de comportamento verbal, tornam-se suscetíveis a um novo modo de seleção por conseqüências: a seleção que atua sobre práticas culturais – práticas embasadas em reforçamento social, práticas que dependem da participação de mais de um indivíduo – selecionando aquelas práticas que permitem a sua própria sobrevivência e a do grupo praticante. Os mecanismos que operam sobre cada indivíduo praticante são os de condicionamento operante; entretanto, o critério que permite a manutenção ou não das práticas é a sobrevivência do grupo praticante. Isso traz uma nova maneira de ação sobre o mundo. Uma ação que permite que parcelas não existentes do mundo para os indivíduos possam passar a ter significação para eles e, mais importante talvez, que os indivíduos passem a independer de suas experiências diretas com o mundo para enfrentar o ambiente. Por seu turno, a seleção das práticas que se reproduzem em cada indivíduo se dão no grupo praticante. O homem passa a ser capaz de lidar com, de se comportar, de adquirir repertórios transmitidos socialmente. Além de poder interagir com o mundo de certo modo libertos de suas relações mecânicas, os homens passam a ser capazes de se beneficiar de interações que nem sequer foram vividas ou presenciadas por eles. A experiência do mundo, a aquisição de novos repertórios não mais depende da história de vida individual.

A cultura, que emerge com o terceiro nível de seleção por conseqüências – definida por Skinner como o conjunto das contingências sociais –, permite não apenas a

sobrevivência de um grupo praticante, mas certamente torna este um grupo especial: um grupo capaz de transmitir o que foi aprendido através do tempo, através de indivíduos e até mesmo através de lugares. A cultura permite uma certa atemporalidade da experiência no sentido de que permite que o mundo seja conhecido através da experiência de outros, que nem sequer precisam estar presentes fisicamente. Isso traz à espécie humana um nova capacidade de adaptação ao meio ambiente, uma adaptação que começa libertando o indivíduo do contato direto com o mundo mecânico na obtenção de seus reforçadores e que termina – hoje – por tornar este contato uma necessidade urgente. As práticas culturais, selecionadas por sua capacidade em tornar sobreviventes os grupos praticantes, são, é certo, produzidas e reproduzidas pelos indivíduos através de mecanismos de reforçamento social, mas permitem ao ser humano uma abrangência em sua ação que é única, ao mesmo tempo que o submete de maneira indissolúvel ao grupo.

Ao postular o modelo de seleção por conseqüências, portanto, Skinner aborda o comportamento humano como um produto de três níveis de seleção por conseqüências. O comportamento humano, especialmente o comportamento **tipicamente** humano, só pode ser compreendido em termos da ação de cada um destes níveis e especialmente de sua interação. Os padrões comportamentais complexos – aqueles que constroem os indivíduos e as culturas nas quais vivemos – estão necessariamente vinculados, portanto, a nossa história natural e pessoal, mas estão também determinados pelas práticas culturais que são em última instância selecionadas por seu efeito sobre o grupo e não sobre o indivíduo. A análise experimental do comportamento, assim, pode continuar, e deve, sendo compreendida como aquele campo do saber que se ocupa de compreender comportamento dos indivíduos, mas não o fará se não considerar a cultura, se não considerar os efeitos das práticas culturais sobre o grupo como parâmetro para considerá-las em relação aos indivíduos.

E é apenas através da cultura que um outro contato importante pode ser feito entre o indivíduo e o ambiente: o comportamento verbal permite que os indivíduos passem a ter um acesso a uma parte importante do mundo: o mundo privado. Embora o condicionamento operante prepare o indivíduo para o contato com o mundo dentro de sua pele, no sentido de que torna cada indivíduo único e singular, produto de uma história ambiental particular, é, certamente, através do comportamento verbal que este contato pode efetivamente ser realizado. É a cultura que permite o autoconhecimento e o autogoverno como modos de preparar os indivíduos a atuarem socialmente e como modo de garantir a reprodução de práticas culturais. É através da comunidade verbal que se constrói uma parte importante do repertório dos seres humanos: sua subjetividade. Se o condicionamento operante permite a individuação, permite a construção, para cada indivíduo de uma espécie, ainda que dentro de certos parâmetros, através de uma história de interação com o ambiente particular, de uma singularidade que não pode ser idêntica a qualquer outra. O conhecimento desta individualidade e a conseqüente reação a ela, na forma de comportamento operante, de autoconhecimento e de autogoverno só é possível com a emergência do comportamento verbal e seu conseqüente e necessário resultado: a evolução de ambientes sociais – em uma palavra, a cultura.

Sem o terceiro nível de seleção por conseqüências, é impossível, por assim dizer, discutir-se a construção da subjetividade. E sem compreender a cultura, as práticas culturais, as contingências sociais em efeito na vida de cada indivíduo, é difícil entender a subjetividade, que é sempre, deste ponto de vista, estritamente social. A nossa subjetividade, por paradoxal que pareça, talvez seja a mais social de todas as características humanas. É paradoxal, porque apenas através de correlatos outros a conhecem, e porque o próprio ato de torná-la pública em certo sentido a desfaz; entretanto sem o acompanhamento público, sem a modelagem e o reforçamento social, o comportamento verbal e a cultura, não podemos sequer falar dela. Mais ainda, as contingências responsáveis pela construção da subjetividade não são sequer um conjunto de contingências que modelam o comportamento operante no sentido mais estrito do termo; são sim, um conjunto de contingências que só permanecem em efeito por suas conseqüências em termos da sobrevivência do grupo praticante. Não se pode, portanto, compreender a subjetividade como mero conjunto de resultados de interações entre indivíduos, uma vez que estas interações são mediadas pela comunidade verbal, uma comunidade que mantém um conjunto de práticas por suas conseqüências para o grupo.

As conseqüências de compreender a subjetividade como fenômeno que é produzido não apenas dentro do modelo de seleção por conseqüências, mas que está essencialmente vinculado ao terceiro nível de seleção, nos remetem, em primeiro lugar, para o reconhecimento do fato de que talvez a subjetividade aparentemente tão absolutamente individual e singular só sobreviva enquanto puder ser também social e diretamente ligada à sobrevivência do grupo social. Em segundo lugar, e isso é especialmente relevante aqui, para Skinner, pelo menos uma parcela importante do que temos reconhecido como subjetividade – **o *self*** – é produto da evolução das culturas. E Skinner então afirma que enquanto podemos descrever uma pessoa como "um repertório de comportamentos", o *self* é "um conjunto de estados internos acompanhantes, <que> é observado apenas através de sentimento ou introspecção" , ou ainda, que "o *self* é como uma pessoa **se sente"** (Skinner, 1989, p.28). Tanto é assim que, neste mesmo artigo, Skinner prossegue analisando como contingências verbais e sociais, então construiriam a auto-observação, a auto-estima, o *self* responsável, a autoconfiança e a relação entre *self* e mente. Isso significaria, me parece, que a partir do modelo de seleção por conseqüências, o fenômeno da subjetividade, a sua construção, do ponto de vista behaviorista radical, deverá envolver necessariamente a compreensão de como se articulam indivíduo e cultura e, mais ainda, quais são, porque e como operam as contingências sociais que caracterizam a cultura na qual vivemos.

Se voltarmos ao modo como evoluiu o comportamento operante, temos que atentar para o que Skinner chama a atenção, em artigo publicado em 1985. Ali, Skinner afirma que o reforçamento, na realidade, atua de duas maneiras (pelo próprio modo como evoluiu enquanto modo de inter-relação organismo-ambiente): como evento que imediatamente dá prazer – e está ligado à questão do *drive* – e como evento que fortalece o comportamento tornando-o mais provável no futuro. Skinner chama a atenção para o fato de que o reforçamento, enquanto conseqüência imediata do comportamento tem um efeito de prazer (produto da própria suscetibilidade ao reforço) – assim, quando agimos de um dado modo o fazemos pelo prazer e não necessariamente por uma tendência maior para nos comportarmos. Mas o reforçamento tem também um papel

fortalecedor sobre o comportamento, muito mais importante em termos evolucionários, e que não é concomitante com o seu outro efeito – assim, quando sentimos uma tendência para nos comportarmos de determinado modo, não necessariamente sentimos o que havíamos sentido quando, ao nos comportarmos anteriormente, obtivemos reforçamento. O papel fortalecedor do reforçamento é mais importante em termos de sobrevivência, uma vez que dele depende nossa adaptação ao ambiente.

Entretanto, ainda segundo Skinner, estes dois papéis do reforçamento, no caso humano, não parecem ter sido sequer igualmente privilegiados na evolução da cultura ocidental. O papel de algo que dá prazer se tornou preponderante na seleção dos comportamentos culturais que produzem reforçamento. Isso significa que desenvolvemos muitas práticas culturais porque garantem este efeito, e que não necessariamente garantem o efeito fortalecedor de certas práticas, muito mais importantes em termos da sobrevivência da espécie. O resultado disto é, para Skinner, uma cultura em risco e que coloca em risco a própria sobrevivência da espécie.

Se pudermos imaginar que esse privilégio sobre o efeito de prazer do reforçamento é realmente predominante em nossa cultura, e se concordarmos que a subjetividade, o *self*, são produtos de contingências culturais, podemos então discutir em que circunstâncias e com que características se desenvolverá a subjetividade e o *self* de cada um de nós nesta cultura. Aparentemente, se concordarmos com Skinner que o *self* é a construção da subjetividade via cultura, e se vivemos em uma cultura que desenvolveu práticas em que o reforçamento imediato, o prazer, é o que controla o comportamento e as práticas, então o indivíduo, o *self* que daí emerge, é um *self* controlado por estas mesmas questões, um *self* que se conhece a partir destas conseqüências e não de outras que estão operando e que são, do ponto de vista da evolução e talvez da sobrevivência da espécie, mais importantes. Isso poderia significar que as tendências para supor um "eu iniciador" como diz Skinner, seriam produto também destas contingências, de contingências que em certo sentido se descolaram de conseqüências mais importantes, porque mais atrasadas, e que controlam não apenas nosso comportamento, mas nosso autoconhecimento, tomando sempre como referência nós mesmos (o que é ainda mais acentuado pelo fato de que o controle das conseqüências imediatas deve operar também em nível encoberto). O que eu estou querendo dizer é que talvez Skinner esteja abrindo uma via importante para a discussão da subjetividade, não apenas porque estaria demonstrando a necessidade de entender as contingências culturais para se compreender a emergência da subjetividade, mas também porque nos dá uma boa pista para interpretarmos algumas das características mais marcantes da concepção de sujeito e de subjetividade que predominam em nosso tempo: até onde as ideologias de liberdade, livre-arbítrio, de vontade, necessidade, desejo são produtos não apenas de uma história intelectual que sempre privilegiou aquilo que é privadamente experienciado, mas são também, e talvez principalmente, produtos de contingências culturais que foram presas da própria armadilha da seleção natural?

A cultura que emergiu do terceiro nível de seleção por conseqüências é, como não poderia deixar de ser, em certo sentido, refém de mecanismos evolucionários que, em primeiro lugar, não nos dão consciência dos processos a que estamos submetidos (como lembra Skinner, talvez o problema seja que não consigamos perceber, por conta da própria estrutura do sistema nervoso, os processos a que estamos submetidos, mas percebemos apenas os resultados destes processos – o que, aliás, desemboca com

facilidade na idéia de que somos o sujeito iniciador de nossas ações), e que, em segundo lugar, nos colocaram sob o império das conseqüências imediatas de nossa ação, o que levou necessariamente a uma predominância de práticas que valorizam o prazer – como conseqüência do reforçamento, e não sua ação fortalecedora. Isso é traduzido, na *construção da subjetividade, em uma subjetividade que em certo sentido é sempre alienada*, no sentido de que temos consciência apenas de parte de nossa ação e suas conseqüências, e de que estamos presos a esta consciência parcial, especialmente quando vivemos em uma cultura cujas práticas culturais acabam por se caracterizar por isso.

Bibliografia

SKINNER, B. F. (1935) Two Types of conditioned reflex and pseudo type. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972, pp. 479-488.

______ (1953) *Science and Human Behavior.* New York: Macmillan.

______ (1981) Selection by Consequences. In Skinner, B.F. (1987) *Upon Further Reflection.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

______ (1984)The Evolution of Behavior. In Skinner, B.F. (1987) *Upon Further Reflection.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

______ (1985) News from Nowhere, 1984. In Skinner, B.F. (1987) *Upon Further Reflection.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

______ (1986) What Is Wrong with Daily Life in the western World? In Skinner, B.F. (1987) *Upon Further Reflection.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

______ (1986b)The Evolution of Verbal Behavior. In Skinner, B.F. (1987) *Upon Further Reflection.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

______ (1988) Genes and Behavior. In Skinner, B.F. (1989) *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Columbus: Merrill Publishing Co.

Capítulo 22

A concepção de homem e a busca de autoconhecimento: onde está o problema?

Teresa Maria de Azevedo Pires Sério
PUC/SP

Acredito que para dar conta das expectativas que o título deste artigo pode sugerir, três tópicos devam ser abordados: 1) a concepção de homem, 2) o autoconhecimento e 3) a busca de (autoconhecimento). Abordá-los a partir de uma perspectiva behaviorista radical implica pelo menos duas tarefas: desfazer parte das crenças bastante difundidas acerca do behaviorismo e problematizar. A tarefa de desfazer crenças nos conduzirá aos tópicos 1 e 2 (concepção de homem e autoconhecimento), já que as noções mais difundidas e que sustentam a maioria das avaliações feitas do behaviorismo se relacionam de forma direta com a visão de homem e de conhecimento científico que sustentam a proposta do behaviorismo para a Psicologia. A tarefa de problematizar (no sentido de localizar o problema, as perguntas, as questões, ou, em outras palavras, no sentido de localizar o desafio que deveria gerar conhecimento) nos conduzirá ao tópico 3 – a busca de (autoconhecimento).

1. A concepção de homem

Segundo o autor de uma biografia de Skinner (Bjork, 1993), uma contradição central marcou o pensamento skinneriano; esta contradição envolve duas noções, pelo menos aparentemente, antagônicas: o poder do homem de planejar o futuro e o fato de a evolução biológica ser acidentalmente determinada. Sem discutir se são estas as noções que expressam exatamente a contradição, acredito que elas pelo menos refletem um antagonismo que marca tanto o processo de produção de conhecimento como o conhecimento produzido por Skinner: é a contradição entre determinante e determinado. O que isto quer dizer? Acredito que Skinner, ao produzir conhecimento e no conhecimento que produziu, se defrontou continuamente com o choque das alternativas de conceber o comportamento como só determinado ou como só determinante. É bem possível que Skinner não tenha sempre identificado e lidado com tal confronto; talvez por isso nem sempre o encontramos 'solucionado' de forma refletida em seus textos, mas, creio, este confronto esteve sempre presente e, de certa forma, conduzindo todo o seu trabalho. E esta contradição determinante/determinado está presente na concepção de homem implícita no behaviorismo radical. A análise que apresento a seguir pretende sustentar esta posição e se baseia em artigos sobre o mesmo tema que escrevi juntamente com Nilza Micheletto (Micheletto e Sério, 1993).

a) Comportamento operante: produzido/produtor? O conceito de comportamento operante é o conceito basilar desta concepção de homem. A relação entre comportamento e conseqüência que caracteriza o conceito de operante diz que o comportamento **produz** conseqüências e que estas, por sua vez, determinarão aquele mesmo comportamento (entendido, aqui, como classe de respostas). Ora, o comportamento pode ter, em sua primeira emissão, ocorrido ao acaso – possivelmente como uma variação (não importando aqui como esta variação chega a ocorrer). Entretanto, se a conseqüência é por ele produzida, não há mais como falar em relações acidentais e se concretiza uma relação 'causal' especial: a conseqüência depende do comportamento e, ao mesmo tempo, o determina. Lembrando que comportamento é classe de respostas, esta relação 'causal' não se esgota em um número definido de instâncias: o comportamento está continuamente produzindo as condições de sua produção.

b) Relações comportamento-ambiente: parte do todo/totalidade? Lidar com comportamentos, ou mais corretamente com relações comportamento-ambiente, para compreender o homem, traz implícita a defesa da análise (da decomposição, da divisão) como procedimento necessário para a produção de conhecimento sobre este homem. Esta defesa e a prática relacionada, ou seja, a utilização das relações comportamento-ambiente como instrumento de análise, tem como suporte a existência do organismo como um todo. Há um todo a ser analisado e a análise é apenas parte do caminho para se compreender este todo. Mais que isto, por várias razões e em vários momentos de sua vida, Skinner sempre enfatizou estar lidando com o organismo como um todo. É este todo que se altera nas/com as diferentes relações comportamento-ambiente. Entretanto, nosso conhecimento se refere a tais relações, as leis que produzimos descrevem tais relações; na situação de produção deste conhecimento, a relação é tomada como o todo que deve ser compreendido. Este é o preço da análise, um preço que não deveria implicar a dissolução

da totalidade, pois esta totalidade era o objetivo do conhecimento.

c) Organismo: genérico/singular? O conhecimento produzido pretende descrever relações que são gerais, que se referem a todos os organismos. Entretanto, a generalidade *dos processos descritos pela lei não acarreta a perda de singularidade de cada organismo.* A singularidade é, na verdade, o resultado dos diferentes processos combinados das mais diferentes maneiras.

d) Homem: organismo/pessoa? O homem é simultaneamente um organismo, uma pessoa e um ***self***. Estas três dimensões são separadas enquanto recurso de análise para identificarmos as diferentes fontes de determinação de cada comportamento de um homem singular. Os determinantes que se originam na história da espécie, na história do indivíduo e na história da cultura atuam conjuntamente na constituição desse homem. Talvez se possa dizer que a singularidade é acentuada no intercruzamento dessas três histórias.

e) Homem singular: produto do acaso/dono de seu destino? É exatamente a existência dessas três dimensões humanas que possibilita a pergunta e delimita sua resposta. Como um dos resultados da história da cultura, o homem é capaz de descrever as diferentes relações entre seus comportamentos e o ambiente e de antecipar, prever, as alterações *que estas interações produzirão. Com base na descrição e previsão, o homem é capaz de* planejar futuras relações de tal forma que o resultado delas – o próprio homem – não será mais produto do acaso. Isto pode ocorrer através da interferência nas variações que serão submetidas à seleção, ou da interferência no ambiente selecionador. Em qualquer um dos casos, o homem precisará se submeter à seleção, o que significa dizer que seu planejamento deverá virar ação e como tal sofrerá a determinação de suas conseqüências. Voltamos aqui ao antagonismo básico: nem só determinado, nem só determinante, nem produto do acaso, nem dono exclusivo de seu destino. O homem não é necessariamente produto do acaso, ou melhor, pode, em determinadas circunstâncias, não ser produto do acaso – o que, parece, o torna mais humano. Mas, para ser totalmente humano, ele tem que se submeter às relações que estabelece com o seu ambiente natural e social; sem isso, seríamos obrigados a imaginar um homem já pronto, acabado, ou, o que daria no mesmo, insensível aos efeitos de suas ações, imutável.

2. O autoconhecimento

Uma tal concepção de homem possibilita que o autoconhecimento seja discutido, ou, falando de outra maneira, a questão do autoconhecimento não está por princípio eliminada. Parece ser de bom tom iniciarmos a discussão abordando o tema mais geral do conhecimento.

a) Conhecimento: Consideramos como conhecimento tanto o comportar-se diferencialmente e efetivamente em determinadas situações, como o dizer como nos comportamos ou deveremos nos comportar. Em outras palavras, vemos como conhecimento tanto o comportamento ou comportamentos que são produtos de uma exposição anterior

às contingências de reforçamento, como a descrição dessas contingências. Podemos, no primeiro caso, identificar o conhecimento como pessoal, natural, ou até intuitivo e, no segundo, identificá-lo como objetivo, racional. Tanto em um caso como no outro, podemos identificar dois caminhos que levam ao conhecimento. Podemos: (a) dizer que conhecemos por contato, por familiaridade *("by acquaintance")* e, (b) que conhecemos por descrição *("by description")* (Skinner, 1987, pp. 4-5 e ainda, 1982, 1984). De qualquer forma, nos dois casos, falamos de conhecimento e, nos dois casos, o conhecimento deriva, se origina de nossa relação com o ambiente, de nossa participação em uma contingência de reforçamento completa (S^d/resposta/S^r), quer seja a contingência que modela o comportamento específico, quer seja a contingência na qual a descrição é enunciada. Este aspecto é muito importante porque com ele se elimina a possibilidade de um conhecimento no qual o sujeito é passivo, no qual os fenômenos a serem conhecidos se impõem de tal forma ao sujeito que a ele só resta reproduzi-los tal qual são. Conhecer, em qualquer dos casos, implica um sujeito ativo e interagindo.

> *"O contato sensorial com o mundo externo pode ser o início do conhecimento, mas contato não é suficiente. (...) Respostas devem ser dadas e reforçadas antes que qualquer coisa possa ser vista." (Skinner, 1984, p. 289)*

Talvez seja importante, também nos dois casos, destacar um tipo especial de conhecimento ao qual nos referimos como compreensão. Compreensão parece implicar o conhecimento das razões; em geral, dizemos que compreendemos um fenômeno quando conhecemos as razões de sua ocorrência. Quando conhecemos por descrição, a compreensão pode significar que nos expusemos à contingência que a descrição enuncia. Quando conhecemos por contato ou familiaridade, a compreensão pode significar que enunciamos uma descrição que permite participar de forma mais efetiva da contingência (Skinner, 1982, p.123).

É de especial interesse na compreensão do homem o conhecimento que descreve contingências. Esse tipo de conhecimento marca de tal forma o homem, distinguindo-o qualitativamente de outras espécies animais e caracterizando de forma peculiar o ambiente humanizado (criado pelo homem), que, ao diferenciarmos a emissão do comportamento do 'saber' que o comportamento foi emitido, reservamos o termo conhecimento apenas para tal 'saber' (ver, por exemplo, Skinner, 1982, p.30).

> *"As pessoas começaram [com o advento do comportamento verbal] a falar daquilo que estavam fazendo e por que o estavam fazendo. Descreviam seus comportamentos, o cenário em que ele ocorria e suas conseqüências. Em outras palavras, além de serem afetadas pelas contingências de reforço, passaram a analisá-las." (Skinner, 1982, p.105)*

b) Autoconhecimento: Esta distinção torna-se ainda mais importante quando nos referirmos ao autoconhecimento. Por conta da história da Filosofia e da Psicologia, acreditamos que, ao emitir um comportamento, necessariamente sabemos que ele foi emitido; temos dificuldade em reconhecer que, quando descrevemos um comportamento nosso, dois comportamentos ocorreram – o comportamento descrito e o comportamento

de descrever – e provavelmente eles estão sob controle de variáveis diferentes, ou seja, um não implica necessariamente o outro. Em outras palavras, acreditamos que dada a aparente intimidade que cada um de nós tem consigo mesmo, somos os fenômenos mais acessíveis ao nosso próprio conhecimento, tão acessíveis que este conhecimento é imediato; temos dificuldades em reconhecer que o conhecimento que temos a nosso respeito é necessariamente mediado por outros homens, que o autoconhecimento é um produto social.

Possivelmente, esta dificuldade tenha também raízes no fato de que além de tudo os outros homens não têm contato direto com a maior parte dos fenômenos que são objeto do autoconhecimento. Poucas pessoas, além de nós mesmos, saberão dizer o que fizemos ontem e o que provavelmente faremos amanhã; ninguém mais, além de nós mesmos, tem contato direto com nossos sonhos, projetos, sentimentos, desejos, ... enfim, com o mundo sob nossa pele, com nosso mundo privado. Entretanto, apesar disso, só conhecemos este mundo íntimo se outros nos possibilitarem isto; ou melhor, o grau de intimidade que temos com este mundo depende da comunidade verbal à qual pertencemos.

> *"Todas as espécies, exceto o homem, comportam-se sem saber que o fazem e, presumivelmente, isto também era verdadeiro no caso do homem até surgir uma comunidade verbal que fizesse perguntas acerca do comportamento, gerando assim o comportamento autodescritivo. O conhecimento de si próprio tem origem social e é inicialmente útil para a comunidade que propõe perguntas. Mais tarde, torna-se importante para a própria pessoa" (...) "Diferentes comunidades geram diferentes tipos e quantidades diferentes de autoconhecimento e diferentes maneiras de uma pessoa explicar-se a si mesma e aos outros." (Skinner, 1982, p.146)*

Desenvolver o autoconhecimento deve ser algo tão importante para a comunidade que ela busca superar o problema da privacidade, contornando seu não acesso aos eventos privados com técnicas especiais que recorrem ao acompanhamento público desses eventos e à inferência. Mais do que isso, partindo de um repertório de auto-observação, possivelmente estabelecido a partir de contingências de modelação e do advento do comportamento verbal vocal, a comunidade cria contingências específicas para o desenvolvimento e fortalecimento desse repertório; a psicoterapia é um exemplo disso (Skinner, 1989b). É importante destacar que, dentro do autoconhecimento, a comunidade atribui especial importância à descrição dos comportamentos discriminativos do tipo ver, ouvir, tatear, sentir o gosto; além da descrição desses comportamentos fornecer uma dupla informação, é importante torná-las confiáveis pois tais comportamentos são a base sobre a qual outros fenômenos serão descritos (Skinner, 1989a). Dentro dessa perspectiva, também pode ser de especial interesse analisar os casos de ausência de autoconhecimento e buscar identificar as variáveis responsáveis por isso. (Skinner, 1989a)

O autoconhecimento é importante também para o próprio indivíduo. Nele está a possibilidade de autogoverno, de autocontrole.

Apesar dessa importância e a despeito do quadro de referência que o orienta, o autoconhecimento não consegue superar totalmente a barreira da privacidade. Isso traz conseqüências para a comunidade e para o indivíduo: desconfiança para a comunidade, imprecisão e/ou ignorância para ambos.

3. A busca de autoconhecimento

Parece, assim, que o autoconhecimento não é um tema interditado pelo/ao Behaviorismo Radical; existe já razoável reflexão a seu respeito, ele é compatível com e fundamental para a concepção de homem contida nesta abordagem. Parece, também, que ele era o toque que faltava para integrar os behavioristas à comunidade dos psicólogos. Então, que problemas, que questões esse tema coloca?

Pelo que foi dito até agora, dois conjuntos de questões poderiam despertar nossa curiosidade e nos levar ao trabalho árduo de produção de conhecimento. Um conjunto diz respeito à má compreensão do Behaviorismo Radical. Tais questões nos levariam a investigar *o conhecimento já produzido, caracterizá-lo, identificar suas possibilidades e limites.* Um outro conjunto de questões diz respeito à relação entre conhecimento e ação. Tais questões nos fariam examinar as relações entre contingências vividas, conhecimento das contingências e alteração das contingências vividas.

Só que o que foi dito até agora encobre parte do que poderia ser revelado pela análise do título deste artigo. Casualmente ou não, inadvertidamente ou não, o título se refere à **busca de** autoconhecimento. E nesse detalhe pode estar a grande fonte de desafios para aqueles que trabalham com uma perspectiva behaviorista radical.

Poderíamos começar, perguntando: por que buscamos autoconhecimento? Que homem está sendo construído junto com esta busca?

De um autor que não é psicólogo nem behaviorista, poderemos tirar algumas pistas para iniciar nossa pesquisa. Sennett (1988), em seu livro ***O Declínio do Homem Público: as Tiranias da Intimidade***, procura mostrar como essa busca desenfreada da intimidade, do privado, como a valorização de todos os 'autos' acaba, contraditoriamente, impedindo o autoconhecimento, acaba psicologizando todas as dimensões da vida humana, confundindo vida pública com assuntos íntimos, destruindo os espaços públicos. Diz ele:

> *"Privadamente buscamos não tanto um princípio, mas uma reflexão, a saber, o que são nossas psiquês, ou o que é autêntico em nossos sentimentos." (...) "Considera-se esta vida psíquica tão preciosa e tão delicada que fenecerá se for exposta às duras realidades do mundo social e que só poderá florescer na medida em que for protegida e isolada." (...) "Vemos a sociedade mesma como 'significativa' somente quando a convertemos num grande sistema psíquico." (...) "Multidões de pessoas estão agora preocupadas, mais do que nunca, apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares; esta preocupação tem se demonstrado ser mais uma armadilha do que uma libertação." (...) "Como resultado originou-se uma confusão entre vida pública e vida íntima: as pessoas tratam em termos de sentimentos pessoais os assuntos públicos" (...) "A troca entre uma maior absorção psíquica e uma menor participação social pode ser facilmente mal interpretada como um problema psicológico. Poder-se-ia dizer que as pessoas estão perdendo a 'vontade' de atuarem socialmente, ou estão perdendo o 'desejo'. Estas palavras, enquanto estados puramente psicológicos, induzem a erro porque não explicam como toda uma sociedade poderia perder sua vontade ou mudar seus*

desejos, a um só tempo. Induzem ainda mais ao erro ao sugerirem uma solução terapêutica para tirar as pessoas desse auto-envolvimento – como se o ambiente que fez ruir sua vontade social e transformou seus desejos pudesse repentinamente receber de braços abertos indivíduos totalmente mudados." (Sennett, 1988, pp. 16-26)

A destruição gradual e sistemática do espaço público, nos seus mais diversos sentidos, fornece as condições para a busca do espaço privado. Uma resposta menos custosa e de início muito reforçadora, pois encontramos um espaço sem os perigos e as feiúras 'lá de fora', sem a variabilidade e instabilidade assustadoras; um espaço acolhedor, estável e placidamente harmonioso. Só que, perdendo o público, perdemos a condição de conceder o privado. Podemos falar em 'auto', mas não em conhecimento. Poderemos até desfrutar de todos os nossos sentimentos, as nossas emoções, mas teremos perdido a consciência disto. Centrados no autoconhecimento, teremos dado um grande passo na direção da desumanização. Seremos apenas produtos do acaso.

Se aceitarmos o desafio de buscar respostas para as duas últimas perguntas feitas (por que buscamos autoconhecimento? que homem está sendo construído junto com esta busca?), corremos o risco de perder o toque que nos integrava à comunidade dos psicólogos. De promotores do autoconhecimento, passaremos a críticos da busca de autoconhecimento.

É interessante notar que Skinner, no final de sua vida, preocupou-se com a dificuldade que os jovens behavioristas estavam encontrando para conseguir trabalhos acadêmicos em uma área – a Psicologia – que estava cada vez mais sob hegemonia de teorias cognitivistas. Skinner se sentia responsável por isto (Bjork, 1993, p. 215).

É interessante notar, também, que várias vezes, durante sua vida Skinner afirmou: "Eu não estou tentando mudar pessoas. Tudo que eu quero fazer é mudar o mundo no qual elas vivem" (Bjork, 1993, p. 233).

Talvez nossa verdadeira pergunta seja: pagaremos o preço?

Bibliografia

BJORK, D.W. (1993) *B.F. Skinner: a Life.* New York: Basic Books.

MICHELETTO, N; SÉRIO, T.M. (1993) Homem: objeto ou sujeito para Skinner? *Temas em Psicologia*, 2, 11-21.

SENNETT, R. (1988) *O declínio do homem público.* São Paulo: Companhia das Letras.

SKINNER, B.F. (1982) *Sobre o behaviorismo.* São Paulo: Editora Cultrix.

_______ (1984) *Contingências de Reforço: uma análise teórica.* São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores.

(1987) *Upon Further Reflection.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

(1989a) *Ciência e comportamento humano.* São Paulo: Martins Fontes.

(1989b) *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Columbus: Merryl Publishing Company.

Capítulo 23

Privacidade, comportamento e o conceito de ambiente interno

Emmanuel Zagury Tourinho[1]

UFPA

Uma crença largamente difundida em nossa cultura, e para a qual a Psicologia muitas vezes contribui, é a crença de que eventos interiores de um indivíduo podem determinar sua conduta. No âmbito da análise do comportamento, essa possibilidade é examinada quando se discutem a natureza e o status da privacidade. No entanto, contrariando a tradição, um behaviorista (pelo menos radical) sempre dirá que a fonte última de controle do comportamento está no ambiente com o qual o indivíduo interage. Esse princípio, por um lado, é assentido por todos aqueles que partilham do projeto skinneriano de Psicologia enquanto ciência do comportamento; por outro, ainda não significa que chegamos a um consenso sobre como lidar com os eventos internos e/ou privados.

Há vários modos de se articular o ambientalismo skinneriano com o reconhecimento de que eventos internos podem entrar no controle do comportamento humano. A pergunta "o sujeito faz parte de seu próprio ambiente?" é um modo de colocar esse problema em

[1] Docente do Departamento de Psicologia Social e Escolar da Universidade Federal do Pará. Endereço para correspondência: Trav. Mauriti, 3275, Ap.1501. Marco. 66.095-360, Belém, Pará. E-mail: tourinho@sucuri.amazon.com.br

discussão. A resposta depende em alguma medida do ponto de partida que cada um assumir. *Sendo assim, inicio esclarecendo quais serão meus vieses ao tentar formular* uma resposta.

Em primeiro lugar, a análise que se segue parte de um conjunto de princípios e propostas teóricas elaborados por B. F. Skinner. Entendo, porém, que as contribuições de Skinner no campo dos eventos privados constituem referências a partir das quais é necessário avançar, no sentido de um aprimoramento conceitual. Nesse sentido, apresento uma análise da privacidade que talvez não seja propriamente skinneriana, mas que pretende se caracterizar como behaviorista radical, na medida em que incorpora princípios próprios dessa tradição de pensamento na Psicologia.

Em segundo lugar, entendo que, ao indagar se o privado é parte do ambiente, o que se está colocando em discussão é um conjunto de suposições, como:

a) O evento privado é um evento interno.
b) O conceito de ambiente envolve o que se pode chamar de ambiente privado ou interno.
c) A existência de um ambiente privado implica a possibilidade de determinação do comportamento, inclusive verbal, por eventos aos quais apenas o próprio sujeito tem acesso direto.

Minha análise estará voltada, portanto, para esse conjunto de "suposições". Basicamente, argumentarei que apenas a afirmativa de número dois pode ser acatada sem problemas. As demais, além de polêmicas, têm validade restrita e, portanto, não podem ser admitidas de forma genérica, sob pena de representarem o abandono da perspectiva ambientalista do behaviorismo skinneriano.

1. Evento Privado e Evento Interno

Certamente, o conceito de interno é um conceito pertinente à discussão da temática da privacidade. Quando um indivíduo relata, por exemplo, seus sentimentos, acredita estar descrevendo um evento com o qual guarda uma intimidade especial, não acessível a quem o observa "de fora". Ao discutir esse tipo de relato em 1945, Skinner já caracterizava os estímulos privados como estímulos internos, por oposição a eventos externos (cf. Skinner, 1945). Por outro lado, o conceito de privado é freqüentemente explicado por Skinner como remetendo a estímulos e respostas de um sujeito aos quais só ele mesmo tem acesso direto (Skinner, 1945; 1953/1965; 1969; 1974). É por isso que Skinner fala do privado como um problema de fronteira, que não se caracteriza por uma natureza especial (como pretenderiam os mentalistas), mas que implica uma restrição de acesso.

Esse tipo de caracterização envolve a suposição de equivalência entre privado e interno e entre público e externo. Ficando apenas com os primeiros – privado e interno – precisamos notar que uma coisa é falar de acessibilidade pública de um evento; outra diferente é falar de sua localização (sob a pele ou não). Se privado significa inacessibilidade pública do evento, não posso dizer que é privado um evento qualquer, simplesmente porque ele é um evento interno. Um nervo inflamado, embora seja um evento considerado interno, pode em muitas circunstâncias ser um evento acessível à observação pública. Por outro lado, há eventos com respeito aos quais a dicotomia interno/externo não faz sentido e,

ainda assim, algumas de suas instâncias são privadas. Por exemplo, não é possível categorizar comportamento como interno ou externo, mas é possível falar de comportamentos inacessíveis à observação pública (não é sem motivos que Skinner se refere a comportamento privado ou encoberto, mas não a comportamento interno). A relação entre privado e interno poderia, então, ser formulada como na figura 1, abaixo, que representa os dois como conjuntos não-coincidentes, embora parte do que é interno seja efetivamente inacessível à observação pública e, portanto, privada.

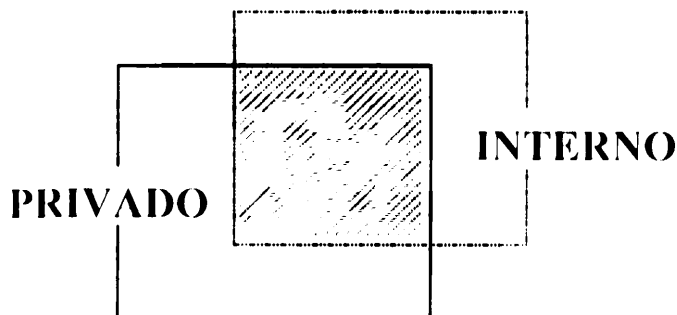



Figura 1: A relação entre privado e interno

Também no que diz respeito ao interno, deve-se observar que o que existe dentro de cada um não é nada mais do que suas condições corporais. Essas condições corporais não se constituem em problema para a análise do comportamento; elas pertencem ao campo de investigação de outras ciências.

Mesmo tratando do privado apenas em termos de inacessibilidade, ainda não estamos diante de um problema propriamente psicológico. Isso porque não são os eventos inacessíveis (ou acessíveis) em si que interessam à análise do comportamento, mas os eventos enquanto partes de contingências. Enquanto membro de uma contingência, um evento é analisado em sua relação com o comportamento de um organismo. Por esse motivo, para a análise do comportamento, o critério de acessibilidade deve ser mais relevante do que o critério de localização para discutir a temática da privacidade; o que importa é se é possível condicionar respostas discriminativas a certos estímulos e não onde eles se localizam[2]. Por outro lado, se por privacidade pretendemos discutir respostas sob controle de eventos considerados muito pessoais de cada um, então é de um processo comportamental que estamos falando. Convém, portanto, observar que estamos diante de três objetos diferentes:

[2] De certo modo, é possível questionar a própria pertinência da dicotomia interno externo, na medida em que nenhum evento (estímulo ou comportamento) relativo a um indivíduo pode ser externo a ele. Ribes (1982), por exemplo, sugere que os eventos se diferenciam apenas em termos da possibilidade de afetarem outras pessoas, o que corresponde, na presente análise, à questão da privacidade. Ribes (1982), porém, prefere falar de privado como "único", "singular", e não como inacessível à observação pública.

• as condições corporais do indivíduo, que correspondem ao seu aparato anátomo-fisiológico e que, como o próprio nome diz, são condições para o fenômeno comportamental, mas não necessariamente elemento constitutivo deste. Como objeto de estudo, as condições corporais pertencem ao campo da fisiologia e ciências afins, e não da análise do *comportamento.*
• os eventos inobserváveis publicamente de forma direta, que podem ser internos ou não e que não necessariamente se constituem em problema para a análise do comportamento.
• os processos comportamentais, que envolvem respostas discriminativas a conjuntos de eventos, dentre os quais alguns podem ser inacessíveis à observação pública direta. Nesse caso, eventos inobserváveis, como alterações no aparato anátomo-fisiológico, podem vir a ser parte constituinte do fenômeno comportamental, mas não por si mesmas; apenas enquanto membros de uma relação de contingência, que ainda precisa ser explicada (o que será retomado adiante). É apenas no campo de processos comportamentais, por outro lado, que se pode falar de privacidade como objeto de estudos da análise do comportamento.

Notem que, no primeiro caso, pode-se falar de uma parte do organismo localizada sob a pele (constituída de eventos que não são objeto de estudos da análise do comportamento[3]). Já no caso de eventos inobserváveis publicamente, estamos falando dos eventos privados, assim definidos e não associados à noção de interioridade. Quanto ao objeto de estudo da Psicologia, não se trata de nada que deva ser considerado aprioristicamente interno. Ele também não é exatamente privado, embora possa envolver elementos privados. Ao contrário, seu caráter público é inegável, pois se trata de processos dependentes de contingências socialmente dispostas[4].

O que parece dificultar uma exata delimitação do campo da privacidade enquanto objeto da Psicologia é que freqüentemente nos detemos na discussão do que há dentro de cada um (o que é um assunto para a Fisiologia), esquecendo que esse material não suscita problemas especiais por ser interno, mas por ser privado (quando é o caso), e só se torna importante enquanto parte de um processo comportamental. Antes disso, ele não passa de um material indiferenciado para o indivíduo, e pouco ou nada relevante para a análise de seu comportamento. Isso é, antes que processos comportamentais dotados

---

[3] As *condições corporais de um organismo são abordadas por Skinner como produtos colaterais* das histórias filogenética e ontogenética do organismo. Em *About Behaviorism* (Skinner, 1974), por exemplo, Skinner afirma que o que pode ser *introspectado* é o próprio *corpo*, caracterizando-o em seguida como *produto colateral* das histórias genética e ambiental (cf. Skinner, 1974, p.17). Isso significa reconhecer que todo comportamento possui uma base biológica – que é, a propósito, histórica, na medida em que é o produto de um fluxo de interações, daí não se poder falar de dois organismos como dotados de estruturas anátomo-fisiológicas idênticas. Mas esta base biológica não se impõe como elemento constitutivo do objeto de estudos de uma ciência que se ocupa de *relações* organismo-ambiente. Faz parte do ambientalismo skinneriano, também, a proposta de que se busque identificar relações ordenadas entre o organismo e o ambiente que o circunda, rejeitando, assim, alternativas que se resumem a analisar o comportamento como função de condições internas do organismo. Isto é, o behaviorismo skinneriano é *externalista* e não *internalista*, no sentido de que o foco da análise psicológica, segundo Skinner, não deve se circunscrever a aspectos relativos ao próprio organismo (cf. Tourinho, 1995).

[4] Skinner (1989) aponta para este aspecto quando, atendo-se às condições corporais, afirma que "somente sob tipos especiais de contingências *verbais* é que nós respondemos a certos aspectos do nosso corpo" (p.28).

de dimensões públicas ocorram, nenhuma "fração" da "interioridade" (ou exterioridade) de um indivíduo tem importância particular. Por outro lado, quando aquele material passa a participar de processos comportamentais, isso se dá em condições e dentro de limites que nem sequer se pode tomá-los como causa do comportamento. Este tópico será retomado adiante, no momento de discutir o conceito de "ambiente interno". Por ora, gostaria de reiterar que, ao falar de privacidade sem reduzi-la à questão da interioridade, ainda continuamos com dois objetos a serem diferenciados: o evento privado/inacessível, que, em si mesmo, nenhuma relevância tem para a análise do comportamento e a privacidade enquanto processos comportamentais dotados de dimensões públicas[5]. Acho importante esta diferenciação para esclarecer que, no momento em que a privacidade se converte em problema para a Psicologia, nós estamos diante de um fenômeno com dimensões públicas. (Isso justificaria dizer que a privacidade, enquanto objeto da análise do comportamento, não se caracteriza por oposição ao público). Tendo feito esse esclarecimento, estarei empregando o conceito de evento privado para falar daqueles eventos inacessíveis à observação, e o conceito de privacidade para aqueles processos comportamentais que são objeto da análise do comportamento.

Voltando, então, à primeira afirmação (de que um evento privado é um evento interno), diremos não apenas que privado e interno não coincidem, mas, também, que a privacidade enquanto fenômeno comportamental (e não fisiológico ou de outro tipo) é necessariamente um fenômeno dotado de dimensões públicas.

Passo, agora, a discutir a possibilidade de eventos privados constituírem parte do ambiente de cada um. Como Skinner fala mais freqüentemente de ambiente interno (por se ocupar mais das condições corporais), estarei usando esta expressão para apresentar suas idéias, considerando, porém, que a análise do ambiente interno é relevante tanto quanto ela diz respeito a eventos privados.

2. O conceito de ambiente interno

Ao falar de ambiente, Skinner rejeita uma interpretação antiga, segundo a qual o ambiente era "simplesmente um lugar onde os animais e os homens viviam e se comportavam" (Skinner, 1969, p.3), em razão de esta concepção ignorar o papel ativo do ambiente na produção do comportamento. Por outro lado, nem sempre o termo ambiente é empregado para falar de um elemento constitutivo do fenômeno comportamental. Em algumas circunstâncias, tendemos (e Skinner também) a falar de ambiente como o conjunto de tudo que nos cerca, inclusive aquelas partes ou aspectos do mundo que não guardam nenhuma relação com o comportamento. A diferença entre uma coisa (ambiente enquanto elemento constitutivo do fenômeno comportamental) e outra (mundo circundante) é sugerida

---

[5] Dado o caráter social do evento privado, sequer se pode caracterizá-lo como pessoal – o privado de um indivíduo é, em certa medida, o privado do grupo social com o qual interage (cf. Tourinho, 1995).

em vários momentos por Skinner[6] e será aqui adotada, por uma razão simples: ela nos obriga a atentar para o fato de que quando falamos do comportamento como função de uma interação do organismo com o ambiente circundante, não estamos operando com uma concepção naturalista de ambiente, isto é, não estamos falando de ambiente como algo naturalmente existente, muito menos coincidente com o conjunto de tudo que está à nossa volta. Por ambiente, estarei designando não o universo circundante a todos e a cada um, mas o conjunto de seus elementos ou eventos que vêm a adquirir função de estímulos, passando a constituir o fenômeno comportamental. Esta relação poderia ser representada como na figura 2, abaixo, onde ambiente corresponde a uma parcela do universo: aquela parcela à qual o organismo reage discriminativamente.

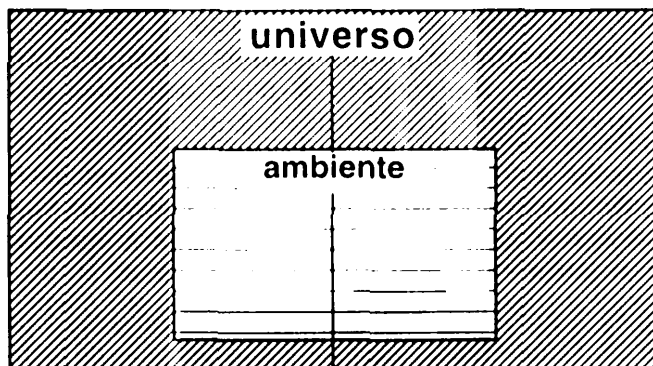



Figura 2: A relação entre universo e ambiente.

O abandono de uma perspectiva naturalista para o conceito de ambiente implica admitir que o universo é, em larga medida[7], para cada um, um material indiferenciado. É apenas a partir do momento em que interage com partes do universo de um modo particular que o indivíduo passa a se comportar discriminativamente diante delas – e que elas então se convertem em ambiente. Skinner (1969) exemplifica essa idéia com o procedimento de ensino de respostas discriminativas às cores. O ensino deste repertório depende, grosso modo, do reforçamento de respostas apropriadas na presença das cores correspondentes. Segundo Skinner (1969), "a criança não discriminará as cores – ... ela não verá as cores como diferentes – até que seja exposta a tais contingências. (p.229)

Se o conceito de ambiente não implica tudo que está à volta do organismo, ele, por outro lado, também não se resume, para Skinner, ao que está fora do organismo. O primeiro requisito, porém, para que venha a existir um ambiente interno é a existência do *material indiferenciado sobre o qual as contingências podem operar na produção do controle* discriminativo. Skinner (1953/1965) fala deste material ao afirmar:

---

[6] Por exemplo, em *Science and Human Behavior*, Skinner (1953/1965) destina um capítulo ao tópico "o ambiente controlador", no qual o que se discute são "as maneiras através das quais os estímulos geralmente funcionam" (p.130) no controle do comportamento.

[7] A exceção aqui são as relações (de controle do comportamento por certas partes do universo) *favorecidas* pela história filogenética. Mesmo nesses casos, porém, as contingências ontogenéticas atuam, promovendo a ocorrência de respostas discriminativas sob controle de determinados eventos (cf. Carvalho Neto, 1996).

Quando dizemos que o comportamento é função do ambiente, o termo "ambiente" significa presumivelmente qualquer evento no universo capaz de afetar o organismo. Mas parte do universo está circunscrita no interior da própria pele do organismo. (...) Com respeito a cada indivíduo, em outras palavras, uma pequena parte do universo é privada (Skinner, 1953/1965, p.257, itálico do autor).

O material do qual esse universo interno se constitui corresponde, segundo Skinner, às mesmas condições corporais a que nos referimos anteriormente, como se observa nesta outra citação:

"Uma pequena parte do universo está contida dentro da pele de cada um de nós. Não há nenhuma razão para que ela tenha um status físico especial em virtude de se situar nestes limites, e nós eventualmente teremos uma explicação completa dela [fornecida] pela anatomia e pela fisiologia." (Skinner, 1974, p.21, itálico acrescentado).

Em muitas circunstâncias, Skinner admite que partes deste universo interno chegam à condição de estímulos (cf. Skinner, 1945; 1953/1965; 1969; 1974). No momento em que isso acontece, é que podemos falar de um ambiente interno. Nesse caso, dizer que existe um ambiente interno próprio de cada indivíduo, significa dizer que suas condições anátomo-fisiológicas podem entrar no controle discriminativo de algumas de suas respostas. É nesse sentido que a segunda afirmação citada na introdução deste texto, segundo a qual o conceito de ambiente envolve a possibilidade de um ambiente privado ou interno, pode ser considerada válida.

Mas como também não cabe naturalizar o ambiente interno, é preciso dizer que uma condição corporal não é naturalmente um estímulo. O conjunto das condições corporais de um indivíduo, tanto quanto o universo como um todo, lhe são indiferenciadas, até que contingências especiais coloquem o comportamento sob controle discriminativo de alguns de seus aspectos. Os limites dentro dos quais esse controle discriminativo pode ser produzido são os limites para a conversão do mundo interno em ambiente. E é essa possibilidade que se passa a examinar agora.

3. Ambiente interno e controle do comportamento

Antes de abordar propriamente como condições corporais podem entrar no controle do comportamento, gostaria de antecipar um comentário sobre o conceito de ambiente interno: este não é um conceito fundamental para a sustentação do programa de pesquisas skinneriano. Tanto assim que o contexto em que Skinner fala de ambiente interno é um contexto de resposta às críticas que são dirigidas ao Behaviorismo Radical[8]. Não se trata,

[8] *About Behaviorism* (Skinner, 1974) é uma obra que já inicia com Skinner enumerando as críticas dirigidas ao behaviorismo. Em *Science and Human Behavior* (Skinner, 1953/1965), imediatamente após introduzir o problema do "ambiente interno" e das questões daí derivadas, Skinner faz afirmações como: *Felizmente, a questão é raramente crucial na prática de contole do comportamento humano. O leitor cujos interesses são essencialmente práticos, e que podem neste momento preferir passar para os próximos capítulos, podem fazê-lo sem problemas sérios (p.258).*

portanto, de um conceito tornado necessário pelo programa de pesquisas da análise do comportamento; ao contrário, conceitos que poderiam ser considerados como remetendo a condições internas dos organismos (como as chamadas "variáveis terceiras"), com os quais Skinner trabalhou no início de sua carreira, foram posteriormente abandonados (cf. Morris, 1996; Sério, 1990[9]). A exigência do conceito de ambiente interno veio de outras fontes – possivelmente, socioculturais.

Passando ao tema do controle do comportamento por condições internas, Skinner (1974) fala dos processos através dos quais o comportamento vem ficar sob controle discriminativo de aspectos ambientais recorrendo a um ditado antigo, segundo o qual "nada é diferente até que faça diferença" (p.31). "Tornar diferente" seria a função do reforçamento diferencial. Antes que ele ocorra, contingentemente a uma resposta a determinado elemento ou aspecto do universo com o qual o indivíduo interage, este elemento ou aspecto "não faz diferença" para o indivíduo. Isso vale não apenas para o "mundo externo", como no exemplo das cores, anteriormente citado. Para Skinner (1969), "o mesmo processo de reforçamento diferencial é necessário para que a criança chegue a distinguir entre eventos que ocorrem dentro de sua própria pele" (p.229, itálico acrescentado). A questão é como condicionar respostas sob controle de condições internas específicas. O próprio sujeito não pode prover o reforçamento, devido à sua incapacidade de identificar com precisão a condição interna. Por exemplo, suponha que um sujeito pretenda colocar uma resposta sob controle discriminativo de uma alteração na composição do seu sangue. Isso será impossível, pois o próprio sujeito não pode identificar com precisão quando esta condição – e não uma outra condição qualquer – está ocorrendo. Um modo de contornar a limitação pessoal é através da ação da comunidade, que poderia prover, para o sujeito, o reforçamento contingente a respostas sob controle de suas condições internas, do mesmo modo que ela faz isso quando se trata de condições externas. Ocorre, porém, que, ou a comunidade tem acesso direto à condição interna, ou ela também não pode reforçar respostas contingentes a essa condição (ou seja, ou o evento interno tem uma dimensão pública e não é privado, ou a ajuda da comunidade não é possível). Por essa razão, Skinner (1974) afirma que "com respeito a eventos no mundo dentro da pele, a comunidade verbal não tem sido capaz de tornar as coisas suficientemente diferentes" (p.31). Isto é, no que diz respeito ao mundo interno, os processos requeridos para transformá-lo em ambiente nem sempre são possíveis.

Apesar das limitações, a comunidade verbal procura ensinar repertórios discriminativos de condições internas, especialmente repertórios verbais, em razão da utilidade que estes repertórios podem ter (cf. Skinner, 1974; cap. 2; 1989, cap.2). A ação da comunidade, porém, está baseada nos eventos públicos possivelmente associados às condições internas (cf. Skinner, 1945). Uma observação freqüente de Skinner (cf. Skinner, 1945; 1974), quando analisa essa situação, é a de que, embora a ação reforçadora da comunidade verbal esteja baseada em eventos públicos, a resposta pode ficar, para o sujeito, sob controle de uma estimulação interna associada. Essa parece ser uma crença que todos partilhamos, uma vez que somos capazes de observar instâncias de nosso

---

[9] Embora Skinner (1931/1961), procurasse caracterizar as "variáveis terceiras" (condicionamento, drive, emoção), responsáveis pela variabilidade do comportamento, como "condições do experimento" (Skinner, 1931/1961, p.344) nem sempre esta posição implicou o afastamento total de interpretações internalistas *daquelas variáveis (cf. Sério, 1990, p.82ss).*

próprio comportamento ocorrendo sob controle de uma condição interna, por exemplo, quando descrevemos uma "dor" qualquer. Todavia, gostaria de chamar a atenção para dois problemas que parecem contrariar essa nossa crença, ou pelo menos conferem a ela validade relativa.

Primeiro, usando o exemplo da dor, a palavra "dor" não corresponde a uma condição específica dentro do organismo, nem mesmo quando a qualificamos como "dor de dentes", "dor de cabeça", etc.. "Dor" é uma resposta verbal, adquirida contingentemente a um *set* de estímulos dentre os quais se inclui um padrão de respostas públicas do próprio sujeito. Ainda que se argumente que a resposta está sob controle de uma condição interna qualquer, por exemplo um músculo distendido, o caráter verbal da resposta e sua necessária "base" social impõem uma dimensão pública ao controle dessa resposta.

Segundo, a ação da comunidade verbal não se encerra com a instalação da resposta descritiva. A comunidade continua operando com respeito aos nossos repertórios autodescritivos, e com base nos mesmos estímulos públicos. A funcionalidade de uma resposta auto descritiva depende, portanto, do atendimento àquelas contingências públicas. Isto é, mesmo quando a resposta fica eventualmente sob controle de uma condição interna, ela se mantém sob este controle discriminativo tanto quanto a condição corresponder aos estímulos públicos nos quais a ação reforçadora da comunidade verbal está baseada. Neste caso, a participação do evento interno no controle discriminativo da resposta depende de sua correspondência com condições públicas. Por exemplo, se alguém chega ao terapeuta e se descreve como deprimido, a condição interna sob controle da qual a resposta é emitida pode ser qualquer uma, variando de indivíduo para indivíduo, e até para um mesmo indivíduo em diferentes momentos, desde que esteja associada a um padrão de respostas públicas com base no qual a comunidade descreve alguém como deprimido. Por outro lado, a possibilidade de uniformidade da condição interna nas diferentes circunstâncias nas quais a resposta verbal "estou deprimido" é emitida por um mesmo sujeito ou por sujeitos diferentes depende do âmbito dentro do qual as condições internas podem variar acompanhando aquele mesmo padrão de respostas públicas[10]. Parece mais fácil atentarmos para esses aspectos quando consideramos não nossas próprias respostas, mas as respostas de outros e as condições em que elas permitem aos outros interagirem conosco de determinado modo. Se alguém nos diz que está deprimido e esta resposta não tem nenhuma relação com uma probabilidade de comportar-se publicamente de

---

[10] Exemplo dessa limitação na conversão do mundo interno em ambiente, isto é, em parte do fenômeno comportamental, pode ser encontrado no trabalho realizado por Malerbi (1994), que tinha por objetivo ensinar os sujeitos a discriminar um evento fisiológico – alteração do nível glicêmico. A alteração em si não podia ser observada pela experimentadora, nem identificada com precisão pelos sujeitos. Os sujeitos foram treinados, então, para procurarem discriminar outros eventos internos e/ou externos associados à alteração do nível glicêmico, sendo esta alteração registrada através de um exame de sangue capilar. As discriminações eram reforçadas diferencialmente com base na correspondência entre a resposta do sujeito e o resultado do exame de sangue. Ao final, observou-se um padrão idiossincrático de associação sintoma (interno)-glicemia para cada sujeito. Nesse exemplo, há um evento fisiológico cuja discriminação é importante, porém impossível para o indivíduo, pelo menos de modo direto. A alternativa de recorrer a outros eventos internos, também fisiológicos, possivelmente associados, sendo o reforçamento contingente a uma medida pública, resulta em diferenciação intersujeitos do controle da resposta por uma condição interna. O trabalho de Malerbi (1994) provê, ainda, outros elementos para uma discussão aprofundada da privacidade, que não poderão ser aqui examinados em razão dos objetivos deste texto.

determinado modo, dificilmente ela será reforçada. Isso fica especialmente evidente quando se trata de ensinar repertórios desse tipo a crianças. Para o analista do comportamento, por outro lado, talvez os repertórios autodescritivos sejam relevantes exatamente pelo que informam sobre a probabilidade do comportamento.

Se considerarmos que o que vem sendo discutido sob o conceito de ambiente interno é a possibilidade de controle discriminativo de respostas por eventos privados (inacessíveis à observação pública direta), podemos dizer que um evento privado não se converte em ambiente senão pela associação com eventos públicos; por outro lado, quando ocorre um controle de resposta por evento privado, este privado não é propriamente um evento, mas um conjunto variado de condições associadas a uma condição pública, sob controle da qual a resposta foi instalada e é mantida. Podemos resumir este tópico recorrendo à figura 3, abaixo. Ela ilustra os seguintes aspectos da análise apresentada:

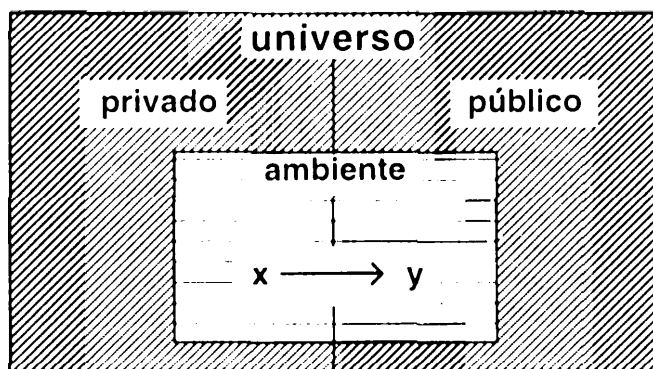



Figura 3: A relação entre universo e ambiente, públicos e privados.

• o universo de cada sujeito é constituído de uma parte pública e de uma parte privada. Ambas são indiferenciadas para o sujeito e estão submetidas às mesmas condições para converterem-se em ambiente.
• um evento privado, por exemplo "X", só se converte em ambiente a partir de sua associação com uma parte do ambiente público, por exemplo "Y". Já o universo público prescinde de uma associação com aspectos particulares do universo ou do ambiente privado para se converter em ambiente.
• *o ambiente privado, uma vez constituído, não é autônomo na produção do comportamento* eficaz (funcional), embora se possa admitir que ele em algumas circunstâncias controla discriminativamente um conjunto de respostas, inclusive descritivas, de "estados psicológicos". Por outro lado, a condição privada que vem a controlar uma resposta discriminativa é variável, dentro de um limite de correspondência com eventos públicos. Um evento *privado* "X", *portanto*, *não* é *um evento*, *mas* um *conjunto* de condições indiferenciáveis com base em seus próprios atributos. Nesse sentido, talvez não seja o caso de falar em eventos privados; a própria identificação de um evento (sua nomeação, por exemplo) já implica uma dimensão pública.
• mesmo nas circunstâncias em que uma condição privada qualquer participa do controle discriminativo de uma resposta, este processo tem uma dimensão pública e é regulado por ela.

Com isso, a terceira afirmação apresentada na Introdução, de acordo com a qual, a partir do conceito de ambiente privado, pode-se falar na determinação do comportamento por eventos, aos quais apenas o próprio sujeito tem acesso, precisa, no mínimo, ser relativizada, na medida em que ela não pode implicar uma autonomia do que é privado na produção do comportamento.

Se este modo de interpretar a privacidade for pertinente, então não apenas a privacidade enquanto processo comportamental tem dimensões públicas e não suscita nenhum conjunto de problemas especiais para a análise do comportamento, como também a própria noção de evento privado como um evento particular, como algo que existe independentemente dos processos característicos da privacidade e como algo que se define por oposição ao público pode ser questionada. Esta, porém, é uma possibilidade *que precisaria ser melhor discutida.*

A alternativa de análise apresentada tem pelo menos duas limitações que precisam ser assinaladas e que, se exploradas, talvez nos permitam chegar a uma formulação mais consistente da privacidade. Primeiro, ela aborda apenas uma parte do problema da privacidade: aquela que diz respeito aos estímulos privados de que Skinner (1945) fala. Não se tocou na questão dos comportamentos privados, que constituem parte da problemática da privacidade e que demandam uma análise especial. Dado que os comportamentos encobertos existem, antes, numa forma aberta, não é difícil assinalar que estão dotados de uma dimensão pública. Mas também não é possível ignorar que ocorrem de modo inacessível à observação pública direta e, ao contrário das condições corporais, constituem sempre e necessariamente o próprio fenômeno comportamental. Além disso, o comportamento encoberto gera, muitas vezes, estímulos discriminativos privados que entram no controle do comportamento subseqüente (por exemplo, quando o encoberto é o comportamento verbal). Neste caso, estaríamos diante de um ambiente tipicamente privado; todavia, um privado publicamente constituído e apenas circunstancialmente existente naquela condição.

Uma segunda limitação da análise é a de que, ao discutir o papel do ambiente *privado na determinação do comportamento, estivemos sempre considerando respostas* operantes. Se, nesse domínio, há de fato uma dependência do ambiente privado em relação ao ambiente público, este não pode ser dito com respeito a respostas reflexas. No caso dos reflexos incondicionados, um evento privado (e interno) pode ser autônomo na produção de uma resposta. É claro que, quando isso ocorre, o sujeito pode não estar consciente da resposta ou do que a produz; ele pode não ter adquirido uma resposta (especialmente *verbal) sob controle discriminativo do reflexo. Mas, ainda assim, o privado está determinando* a resposta; ele é um ambiente ao qual o organismo reage, ainda que não discriminativamente. Além disso, existe a possibilidade de interação entre reflexos incondicionados e respostas operantes, que exigiriam um exame mais cuidadoso. Considere-se, por exemplo, o caso da dor de dentes, que Skinner (1945) caracteriza como singular em virtude da relativa intensidade do estímulo[11]. Na dor de dentes, pode haver um evento privado capaz de

---

11 Ao discutir situações em que a resposta do sujeito é reforçada contingentemente a uma condição que envolve estímulos públicos e estímulos privados, Skinner (1945) afirma: *Quando manifestações públicas subsistem, nunca é certo até onde o estímulo privado assume [o controle]. No caso de uma dor de dentes, o evento privado é sem dúvida dominante, mas isso se deve a sua relativa intensidade, não a qualquer condição de reforçamento diferencial. Em uma descrição do próprio* comportamento, o componente privado pode ser muito menos importante.

eliciar respostas públicas. Quando o sujeito emite estas respostas reflexas, a comunidade o ensina a descrever-se com dor de dentes; isto é, ela ensina respostas discriminativas àquela situação. Nesse caso, talvez seja mais provável que a resposta permaneça para o sujeito sob o controle do evento privado. Isso ocorre porque a situação do reflexo propicia uma relação muito mais uniforme entre a condição privada e o comportamento no qual a comunidade baseia sua ação reforçadora. Em outras palavras, além de o reflexo incondicionado exemplificar uma circunstância, na qual uma condição interna não requer nenhum processo ontogenético para vir a controlar o comportamento (desde que a função eliciadora seja admitida como uma função a partir da qual reconhecemos a determinação do comportamento), quando associado a respostas operantes, ele favorece o controle discriminativo pela condição privada. Talvez seja isso que ocorre em situações como a de dor de dentes.

Para encerrar, a pergunta "O sujeito faz parte de seu próprio ambiente?" é um pouco genérica para que seja possível uma resposta única e categórica. Em todo caso, pode-se dizer que a resposta é "sim", desde que isso não signifique a reafirmação de supostos historicamente dominantes na Psicologia, como:

a) o fenômeno psicológico tem uma natureza interna;
b) cada sujeito tem acesso privilegiado ao que ocorre dentro de si mesmo;
c) o indivíduo é a fonte de controle de seu próprio comportamento.

Afinal, o Behaviorismo Radical não dá simplesmente nova roupagem para problemas e crenças antigas. Ele instaura um modo não conservador (e pouco sedutor) de examinar essas crenças.

Bibliografia

CARVALHO NETO (1996) Skinner e o Papel das Variáveis Biológicas em uma Explicação Comportamental: Uma Discussão do Modelo Explicativo Skinneriano a partir da Contraposição desta Proposta ao Pensamento Etológico de K. Lorenz. Belém: Dissertaçãode Mestrado. Curso de Mestrado em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará.

MALERBI, F. E. K. (1994) Discriminação de Estados Glicêmicos por Pacientes Diabéticos: Efeitos da Aquisição de um Repertório Descritivo de Eventos Internos e Externos. São Paulo: Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo.

MORRIS, E. K. (1996) B. F. Skinner y las variables terceras: historia y historiografía. Mimeo. Trabalho apresentado no I Congresso Iberoamericano e Interamericano de Analisis de la Conducta e XIII Congresso Mexicano de Analisis de la Conducta. Vera Cruz, México.

RIBES, E. (1982) Ribes, E. (1982) Los eventos privados: ¿un problema para la teoría de la conducta? Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 8 (1), 11-29.

SÉRIO, T. M. A. P. (1990) Um Caso na História do Método Científico: Do Reflexo ao Operante. São Paulo: Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SKINNER, B. F. (1945) The operational analysis of psychological terms. Psychological Review, 52, 270-277/291-294.

(1961) The concept of the reflex in the description of behavior. Em: Skinner, B. F. Cumulative Record - Enlarged Edition. New York: Appleton-Century-Crofts, pp.319-346. Publicado originalmente em 1931.

(1965) Science and Human Behavior. New York/London: Free Press/Collier Macmillan. Publicado originalmente em 1953.

(1969) Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis. New York: Appleton-Century-Crofts.

(1974) About Behaviorism. New York: Alfred A. Knopf.

(1989) Recent Issues in the Analysis of Behavior. Columbus: Merrill.

TOURINHO, E. Z. (1995) Eventos privados em uma ciência do comportamento. Trabalho apresentado no IV Encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental. Campinas, São Paulo.

Capítulo 24

Eventos privados: o sujeito faz parte de seu próprio ambiente?[1]

Maria Amélia Matos[2]

USP

Durante estas férias passadas, estive lendo um livro de uma nova safra de escritores americanos denominados "de origem étnica". Trata-se de uma literatura leve, própria para férias, em que os autores rememoram suas origens enquanto descrevem as experiências de seus antepassados. No livro em questão, escrito por uma californiana de origem chinesa, há uma passagem que reflete bem os procedimentos e as dificuldades relacionadas com o estudo do mundo privado. A personagem principal, uma chinesa com muito pouco conhecimento da língua inglesa, está tentando ensinar chinês a uma missionária americana recém-chegada à China, sem nenhum conhecimento de chinês. Depois de apontar para vários objetos dizendo-lhes o nome em chinês, Kwan espera passar a hora do dia e o estado do tempo e novamente diz-lhes o nome, etc. Um dia Miss Banner aponta para o próprio peito e faz um sinal de interrogação que Kwan interpreta como uma pergunta sobre o nome de sentimentos. Para ensinar Miss Banner, Kwan leva-

[1] Versão modificada de palestra apresentada no V Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, promovido pela ABPMC em setembro de 1996, em Águas de Lindóia.

[2] Pesquisadora do CNPq.

a para um passeio e, no trecho que transcrevo a seguir, descreve o que ocorreu: seu procedimento (que é o mesmo mencionado anteriormente) e seus resultados:

"Nós vimos pessoas discutindo. 'Raiva', eu disse. Vimos uma mulher depositando alimento em um altar. 'Respeito' eu disse. Vimos um ladrão sendo preso em praça pública. 'Vergonha', eu disse. Vimos uma jovem sentada à beira do rio, jogando uma rede velha e esburacada na parte mais rasa da água. 'Esperança', eu disse."

"Mais tarde, Miss Banner apontou para um homem tentando fazer passar um grande barril por uma passagem demasiadamente estreita. 'Esperança', disse Miss Banner. Mas, para mim, isso não era esperança e sim estupidez; arroz no lugar do cérebro. E eu pensei, 'Para o quê é que Miss Banner estava olhando enquanto eu nomeava aqueles outros sentimentos para ela?'"

(Amy Tan, 1996, pagina 54)

***

"Eventos privados: o sujeito faz parte de seu próprio ambiente?" Esse foi o tema proposto pela Diretoria da ABPMC para os integrantes dessa mesa redonda. Embora o título tenha sido modificado no programa deste Encontro, creio até por sugestão nossa, ainda assim acho que vale a pena explicitar as questões que nos levaram a sugerir essa mudança. Mesmo porque, foi a partir deste ponto que elaborei meu texto.

Primeiro ponto: O título é obscuro: o que é sujeito?

Um organismo biológico vivo, isto é, reagente, dotado de um conjunto de experiências?

Nesse sentido, a resposta é não; o sujeito não faz parte de seu ambiente. Ambientes não são sistemas biológicos vivos afetáveis por sua experiência (aliás, ambientes não experimentam experiências).

Contudo, o sujeito pode reagir a seu corpo e a suas experiências passadas. Um organismo pode funcionar como um manipulando sobre o qual o sujeito pode atuar, como, por exemplo, ao emitir comportamento de auto-editoração (Skinner, 1957). Nesse sentido, a resposta é sim, o sujeito faz parte de seu próprio ambiente; mas é preciso distinguir que o faz, não enquanto sujeito, e sim enquanto **produto** da experiência passada. Explico melhor: quando alguém reage a uma luz vermelha, reage não só ao comprimento de onda; sua reação depende também do contexto em que essa luz está (farol de tráfego, caixa de fusíveis, zona de meretrício, etc.). Na verdade, depende do repertório comportamental desse alguém em relação a esse contexto, isto é, depende de suas experiências com farol de tráfego, com fusíveis, etc. Mesmo que eliminemos a memória de um indivíduo através de alguma intervenção química ou cirúrgica, imediatamente este indivíduo começará a desenvolver novas experiências e a acumular um novo repertório, etc.

Não obstante, a separação organismo/ambiente é desejável para o trabalho do cientista. Existem certas mudanças físicas que ocorrem no âmbito do comprimento de uma onda, outras mudanças físicas ocorrem na retina do sujeito, e outras, em seu sistema

nervoso (reconheçamos, não obstante, que umas e outras só ocorrem em interdependência, diria mesmo, só existem porque todas existem).

Segundo ponto: O título também é obscuro pela expressão "eventos privados". Referimo-nos aqui a estímulos ou a respostas? Eventos privados são **reações** de um organismo a eventos estímulos? Ou são **estímulos** internos aos quais reagimos? A ambigüidade é verdadeira. Eventos privados são **eventos comportamentais** privados (isto é, internos) em processo de ocorrência, que podem funcionar como fontes de controle discriminativo para comportamentos subseqüentes (como, por exemplo, em comportamento de auto-editoração, de pensar, etc.); **e**, são também fontes privadas de **estimulação**, não imediata e diretamente relacionada a estes eventos comportamentais em processo de ocorrência (como, por exemplo, em processos dolorosos). Em outras palavras, alguns eventos privados sao fontes internas de estimulação interoceptiva, enquanto outros são processos comportamentais que usamos como fonte de estimulação (produzem mudanças que nada mais são do que estímulos) para outros comportamentos. Essa segunda função ou classe é que gera problemas nos estudiosos, especialmente nos cognitivistas, que a rejeitam. Para eles, eventos internos são causa do comportamento, e, portanto, não podem ser comportamento. Para o behaviorista radical, eventos internos não podem ser considerados como eventos iniciadores ou até mesmo mediadores do comportamento. Como Skinner diz, eles não explicam comportamento, são outros tantos comportamentos a serem explicados (1974).

Respostas, encobertas ou não, como fontes de estimulação, devem sua função discriminativa a condições antecedentes públicas específicas. Por exemplo, determinados gestos e/ou expressões faciais de uma pessoa levam a que uma outra pessoa pergunte se ela tem dor de cabeça, bem como a oferecer um comprimido; mais tarde, esta primeira pessoa, diante da mesma sensação que acompanhou aquelas expressões e gestos, pode dizer 'Tenho uma dor de cabeça', ou pode dirigir-se a alguém e pedir um comprimido. A sensação ('dor') atuou como um discriminativo para a verbalização e/ou pedido, e a função discriminativa da sensação foi adquirida diante de contingências sociais específicas (Skinner, 1945). A sensação não é causa da verbalização, nem do gesto, nem do pedido. Como Skinner diz:

> *"O evento privado, na melhor das hipóteses, é não mais do que um elo numa cadeia causal, e freqüentemente nem mesmo isso é. Podemos pensar antes de agir no sentido que podemos agir e de maneira encoberta antes de agir explicitamente, mas nossas ações não são uma "expressão" da resposta encoberta, ou um conseqüência dela. As duas [nossas ações e nossa resposta encoberta] são simplesmente atribuíveis às mesmas variáveis." (B. F. Skinner, 1953, página 279)*

Falaremos mais sobre isso logo abaixo, ao mencionarmos a questão dos relatos verbais. Na verdade, acho que faríamos melhor se parássemos com essa insistência de falar em eventos privados, quer como estímulos, quer como respostas, e adotássemos a boa prática de falarmos em **comportamento**.

Mas, alguém poderia perguntar: "E a diferença entre comportamento encoberto e comportamento explícito? Vale a pena reter esses termos?" Nem mesmo essa prática

considero útil, ambos, comportamento encoberto e comportamento explícito, estão sujeitos às mesmas leis, ambos têm a mesma natureza, só se distinguem pelo número de observadores que controlam. Em suma, sua diferença é de acesso, e é para a pesquisa desses problemas de acesso que nossa inteligência deveria estar voltada, não para questões de semântica. Ao fim e ao cabo nosso bem-estar físico e social, e, portanto, também nosso avanço moral e filosófico, dependerão sempre de nossa acometida empírica. Nesse sentido, estou sempre muito intrigada pelo trabalho da Dra. Fani Malerbi.

Terceiro ponto: É uma conseqüência do que foi dito anteriormente. Repetindo: "A diferença entre comportamento encoberto e explícito é de acesso, não de natureza!" De fato, eles são idênticos, ambos dependem tanto da ocorrência de eventos atuais quanto da existência de eventos passados.

Nosso corpo, barreira entre o público e o privado, é também o **palco** para o público e o privado!

O termo sujeito (ou, falando mais tecnicamente e de maneira mais afastada de homúnculos residuais) o termo "organismo" se refere exatamente a esse fato: somos o produto de nosso ambiente pregresso, filogenético e ontogenético, somos produto de nossas experiências em relação a esse ambiente.

Nossas sensações, emoções, pensamentos, lembranças, etc., e também nossos atos, movimentos, posturas, etc., dependem de discriminativos presentes, os quais só são discriminativos devido a uma história passada.

A análise do comportamento em função desses discriminativos atuais vem sendo feita com enorme sucesso na área de controle de estímulos; a análise que envolve história passada se divide em dois caminhos, ambos com armadilhas.

Um caminho, longo, penoso e aborrecido, mas que – a história tem demonstrado – paga seus dividendos, é a construção, em laboratórios, de protótipos ou modelos experimentais com história passada e tudo, a qual, então, é estudada. E aqui é que está o erro: freqüentemente se pensa exatamente isso, que estamos estudando a história passada. Não, o que estamos estudando é o comportamento presente, na situação presente, e não podemos fazer mais do que isso, ou, como diz Skinner, "Um organismo se comporta como o faz devido a sua estrutura atual" (1974, p. 8). O passado só pode ser avaliado (isto é, interpretado) pelos seus efeitos, isto é, pelo comportamento presente do sujeito, sujeito esse que, ele sim, é seu passado, é o produto de suas experiências.

O outro caminho que mencionei se faz através do estudo do relato verbal, e aqui estamos de novo diante de uma boa possibilidade mal aproveitada.

Em Análise do Comportamento, temos um mandamento que diz que o ambiente afeta o comportamento de João, e que, por sua vez, o comportamento de João tem efeitos sobre o ambiente, e é afetado por esses efeitos, e assim por diante...

É verdade, podemos afetar o comportamento de João, encoberto ou explícito, através de eventos verbais e não-verbais. Por sua vez, o comportamento de João altera o ambiente verbal e o não-verbal em que nós – eu e ele –, operamos. Mas, isso é verdade apenas para o comportamento explícito de João. Quanto ao comportamento encoberto de João, ele afeta apenas o ambiente "João".

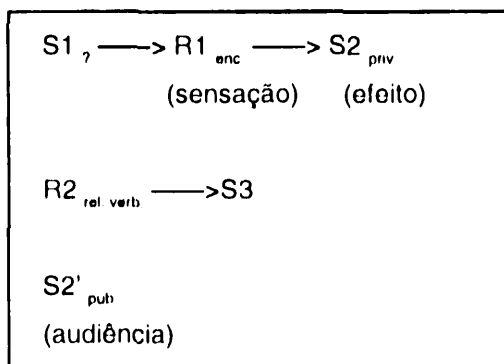
No momento em que João verbaliza (o chamado relato verbal), já estamos diante de outro comportamento de João (não mais o encoberto R1 controlado pelas circunstâncias S1). Estamos diante de um comportamento R2 controlado pelos efeitos gerados pelo encoberto R1 e pelas condições sociais presentes no momento da verbalização de João. O quadro abaixo ilustra o que dissemos.

$S1_? \longrightarrow R1_{enc} \longrightarrow S2_{priv}$

(sensação) (efeito)

$R2_{rel.\ verb} \longrightarrow S3$

$S2'_{pub}$

(audiência)

A situação S1 (sua natureza não é importante no momento para esta análise) controla o comportamento encoberto R1 (uma sensação X, por exemplo), o qual tem um efeito, a situação S2 [e aqui é que está o problema de vez que esse efeito é freqüentemente confundido com a sensação, pois ele, freqüentemente, também, é encoberto e, freqüentemente, ocorre nas mesmas circunstâncias em que R1 ocorre]. Por sua vez, o relato verbal (R2) é controlado tanto pela situação S2 (ou seja, o produto de R1) quanto pela situação S2' (um evento público, a audiência). Em outras palavras, S2 e S2'controlam o comportamento explícito R2 (que é, este sim, o "relato verbal"). Por outro lado, a linguagem do relato foi adquirida em contextos sociais, que envolvem tanto a contingência S1-R1-S2, quanto S?-R gestos e expressões faciais-S3, isto é, sua aquisição ocorreu diante de eventos explícitos: respostas colaterais ou acompanhamentos públicos (Skinner, 1945).

Não podemos dizer que R2 corresponde ou expressa R1, e sim que ele, relato, é controlado conjuntamente pelos efeitos do encoberto R1 e pela comunidade verbal, ou seja, é função de S2 e S2'. Esta seria uma análise incompleta em termos de relações comportamento-comportamento.

Por outro lado, eu até posso estudar as condições que determinam esta ou aquela verbalização de João. Posso até estudar as condições em que diferentes verbalizações, e/ou outras reações, por exemplo motoras, ocorrem intercambiadamente no repertório de João. Posso até demonstrar que essas verbalizações e/ou reações formam uma classe de respostas funcionalmente equivalentes (lembram-se da análise de Skinner [1957] sobre a expressão "gostar de música"?), mas, se essa classe comportamental inclui também respostas encobertas, eu jamais saberei.

De qualquer maneira, nunca estarei estudando o encoberto de João, nem nunca poderei dizer que estou estudando o **conteúdo** de seu sonho, ou de sua imaginação ou de sua fantasia; estou estudando apenas suas verbalizações.

O **sujeito** João, contudo, pode identificar se, na presença de estímulos que o levam a dizer "Gosto dessa música!", ele também tem outras reações auditivas, visuais,

proprioceptivas, nociceptivas, etc. (às quais só ele tem acesso). Nesse caso, **ele** terá identificado uma classe de reações que incluem comportamentos encobertos (sensações, pensamentos) **e** explícitos (falas, gestos), e eu posso, vejam bem, posso **tentar** controlar ou ter acesso a esses encobertos, controlando outros elementos (estes, públicos) da classe. Os encobertos, porém, e seus relatos, serão sempre metáforas.

Perguntar se alguém sente dor equivale a perguntar se alguém sente ver; perguntar se alguém está consciente de seus eventos privados equivale a perguntar se ele está ciente de seus estímulos públicos. Na verdade, perguntar se alguém está ciente de sua dor de dente significa perguntar se as condições presentes são aquelas que controlariam uma verbalização sua do tipo 'Sinto dor de dente'. O que não é diferente de perguntar se as condições são tais que controlariam verbalizações do tipo 'Está chovendo'. O estudo do relato verbal deveria então ser o estudo do comportamento verbal, sem as implicações internalistas causais do primeiro; deveria ser o estudo da presença ou ausência de determinados tipos de controle de estímulo sobre uma resposta verbal. Nesse sentido, a questão da privacidade se reduz, apropriadamente, à questão da especificidade ou singularidade. A sensação de cor é propriedade de um objeto-estímulo, a sensação de odor de outro objeto-estímulo; por que a sensação de dor deveria ser uma propriedade minha, ou de um comportamento meu? Esta postura supõe, de minha parte, a crença em poderes ou capacidades inerentes aos organismos, bem como na internalidade como uma propriedade desse organismo. Dor, tristeza, raiva são respostas públicas (não experiências privadas), que se caracterizam por serem mais ou menos difíceis de identifica . Relatos na primeira pessoa não são aprendidos identificando experiências privadas ou eventos encobertos; são aprendidos identificando-se situações ambientais.

A seguir, gostaria de apresentar uma seleção de frases de Skinner sobre eventos privados e comportamentos encobertos; na certeza de que tudo que eu falei ele já falara, e muito melhor!

"Como as pessoas se sentem é freqüentemente tão importante como o que fazem."

(B.F.Skinner, *Recent Issues in the Analysis of Behavior*, 1989, p. 3)

"O problema surge, em parte, do fato inegável da privacidade: uma pequena parte do universo está dentro da pele do homem. Seria tolice negar a existência desse mundo privado, mas também é tolice afirmar que porque é privado ele é de uma natureza diferente da do mundo externo. A diferença não está na matéria de que se compõe o mundo privado, mas em sua acessibilidade."

(B.F.Skinner, *Beyond Freedom and Dignity*, 1971, p. 191)

"O que sentimos são condições do nosso corpo... Mas o que é sentido não é uma causa primeira ou iniciadora."

(B.F.Skinner, *Recent Issues in the Analysis of Behavior*, 1989, p. 4)

"Nenhum relato do que está acontecendo dentro do corpo humano, não importa quão completo seja, explicará as origens do comportamento humano. O que acontece dentro do corpo não é um começo."

(B.F.Skinner, *Recent Issues in the Analysis of Behavior*, 1989, p. 24)

"Mas eventos privados, na melhor das hipóteses, são não mais do que um elo na cadeia causal, e em geral nem mesmo isto eles são. Podemos pensar antes de agir, no sentido que nos comportamos de maneira encoberta antes de fazê-lo de maneira explicita, mas nossa ação não é uma "expressão" da resposta encoberta, nem uma conseqüência dela. Ambas são atribuíveis às mesmas variáveis."

(B.F.Skinner, *Science and Human Behavior*, 1953, p. 279)

"... Pelas mesmas razões tenho certas sensações [ou sentimentos, 'feelings', no original inglês]..."

"... estou escrevendo devido às conseqüências não devido a minhas sensações [ou sentimentos, 'feelings']. Minhas sensações [sentimentos, 'feelings'] e meu comportamento são produtos colaterais de minha história pessoal."

(B.F.Skinner, *Reflections on Behaviorism and Society*, 1978, p. 86)

As expressões entre colchetes na citação acima, bem como naquelas que se seguem, representam tentativas de minha parte de traduzir as expressões empregadas por Skinner.

"O gerenciamento eficaz do comportamento humano é seriamente prejudicado quando apelamos para sensações [sentimentos, 'feelings', no original inglês] e idéias ao explicarmos o comportamento. Assim fazendo, estamos negligenciando contingências ambientais mais úteis."

(B.F.Skinner, *Reflections on Behaviorism and Society*, 1978, p. 101)

"O ambiente age sobre um organismo na superfície de seu corpo, mas quando este corpo é o nosso, parece-nos que observamos seu progresso além deste ponto; por exemplo, parece-nos ver o mundo real se tornar experiência, uma apresentação física se torna uma sensação ou uma percepção. De fato, esta segunda etapa pode ser tudo que vemos. A realidade pode ser apenas uma inferência e, de acordo com alguns entendidos, uma má inferência. O que é importante pode não ser o mundo físico do lado de fora da pele, mas o que este mundo significa para nós deste lado de cá."

(B.F.Skinner, *Reflections on Behaviorism and Society*, 1978, p. 71)

"Mas será que as sensações [sentimentos, 'feelings', no original inglês] não têm algo a ver com nossa formulação de uma ciência do comportamento? Não agredimos porque estamos com raiva e ouvimos música porque gostamos? E se isso é verdade, nossas sensações [sentimentos, 'feelings'] não deveriam ser acrescentados a aqueles eventos antecedentes dos quais o comportamento é função? Esta não é a ocasião própria para responder a esta indagação, mas posso sugerir uma resposta a ser dada." ... "O que sentimos são condições do nosso corpo, a maioria da quais estreitamente relacionadas com nosso comportamento e com as circunstâncias nas quais nos comportamos. Agredimos e sentimos raiva, ambos pela mesma razão, e esta razão está no ambiente. Em suma, as condições corporais que sentimos são produtos colaterais de nossas histórias genéticas e ambientais. Não possuem força explicativa; simplesmente são fatos adicionais a serem levados em conta."

(B.F.Skinner, *Reflections on Behaviorism and Society*, 1978, p. 71)

Ainda, na mesma obra citada acima, Skinner, ao discutir a questão da auto-observação e da introspeção, comenta:

"Um outro problema se refere à natureza e localização do conhecedor. O organismo em si mesmo está, por assim dizer, entre o ambiente que age sobre ele, e o ambiente sobre o qual ele age... De que perspectiva observamos os estímulos entrando no 'armazém' onde a memória estoca seus dados? Ou [de que perspectiva observamos] o comportamento saindo [desse armazém] e expressando-se fisicamente? O agente observador, o conhecedor, parece contrair-se a algo muito pequeno no meio das coisas.

Na formulação de uma ciência, com a qual comecei, é o organismo como um todo que se comporta. Ele age dentro e sobre um mundo físico, e pode ser induzido por um ambiente verbal a responder a algumas de suas próprias atividades."

(B.F.Skinner, *Reflections on Behaviorism and Society*, 1978, p. 73)

"Uma formulação behaviorista não ignora as sensações [sentimentos, 'feelings', no original inglês]; esta formulação apenas muda a ênfase do sentir [da sensação] para o que se sente [para aquilo que é sentido]."

(B.F.Skinner, *Cumulative Record*, 1959, p. 284)

"Sentir é um tipo de ação sensorial, como ver ou ouvir."

(B.F.Skinner, *Recent Issues in the Analysis of Behavior*, 1989, p. 3)

"A distinção entre o público e o privado de maneira alguma é a mesma que existe entre o físico e o mental. Esta é a razão pela qual os behavioristas

metodológicos (que adotam a primeira distinção) diferem dos behavioristas radicais (que eliminam o segundo termo na segunda distinção. O resultado é que, enquanto o behaviorista radical pode, sob certas circunstâncias, considerar os eventos privados (inferencialmente, talvez, mas não menos significativamente), o operacionista metodológico se coloca numa posição em que ele não pode." ... "Mas, eu afirmo que minha dor de dente é tão física quanto minha máquina de escrever, embora não seja pública, e não vejo razão por que uma ciência operacional objetiva não possa considerar o processo através do qual um vocabulário, descritivo de uma dor de dente, é adquirido e mantido."

(B.F.Skinner, *Cumulative Record, 1959*, p. 285 [originalmente em *The Operational Analysis of Psychological Terms*, 1945])

"O que se sente, o que é sentido quando se tem uma sensação [sentimento, 'feeling', no original inglês] é uma condição de nosso corpo."

(B.F.Skinner, *Recent Issues in the Analysis of Behavior*, 1989, p. 13)

O célebre artigo, em que essa discussão sobre o público e o privado ocorre, foi publicado em 1945 na revista *Psychological Review*, e republicado em 1959, na coletânea *Cumulative Record*, na qual o autor faz uma revisão com avaliação de sua produção científica. É interessante notar que nesta coletânea, o artigo em questão foi classificado sob o sub-título "Parte VI – Comportamento literário e verbal".

"A distinção público/privado aparentemente leva a uma análise lógica (distinta de uma análise psicológica), do comportamento verbal do cientista, embora eu não veja razão pela qual isto devesse ocorrer. Talvez porque os subjetivistas ainda não estejam interessados nos termos, e sim naquilo que os termos designam. O único problema que uma ciência do comportamento deve solucionar em relação ao subjetivismo está no campo verbal."

(B.F.Skinner, *Cumulative Record*, 1959, p. 285 [originalmente em *The Operational Analysis of Psychological Terms*, 1945])

"O autoconhecimento é de origem social. Somente quando o mundo privado de uma pessoa se torna importante para os outros, é que ele se faz importante para essa pessoa."

(B.F.Skinner, *About Behaviorism*, 1974, p. 31)

"... Falamos a nós mesmos [comportamento encoberto] tal como falamos em voz alta, e respondemos tal como respondemos ao comportamento dos outros, ou respondemos tal como respondemos ao comportamento de nós mesmos quando falamos em voz alta."

(B.F.Skinner, *The Technology of Teaching*, 1968, p. 124)

*"No livro **About Behaviorism** eu digo que os estados do corpo que são sentidos não são as causas do comportamento, e sim os produtos colaterais das causas. Isto não significa que os eventos privados não possam controlar o comportamento, como o fazem [aliás] quando os descrevemos (mesmo se de maneira necessariamente inexata)."*

(B.F.Skinner, *Notebooks*, 1980, p. 227)

"... termos, adquiridos a partir de uma comunidade verbal que tem acesso apenas ao comportamento [explícito] de uma pessoa, passam a ser usados por esta pessoa sob o controle de estímulos privados associados."

(B.F.Skinner, *Notebooks*, 1980, p. 73)

Skinner mantinha um caderno de anotações constantemente consigo. Ali anotava idéias, observações e/ou comentários sobre fatos ou leituras, etc. Mais tarde, recuperava estas anotações e as desenvolvia, se fosse o caso, em novos projetos. Na década de 70, ele convidou um aluno seu (e posteriormente colaborador), R. Epstein, para coletar e organizar esses cadernos. Posteriormente, em 1980, Epstein publicou uma seleção dessas anotações sob o título *Notebooks*, a qual, freqüentemente, não é citada como obra de Skinner. Nestes *Notebooks*, ao discutir a questão dos eventos privados, Skinner deixa bastante clara sua concepção da origem social desses eventos e sua linguagem.

Ele dá como exemplo uma dor produzida por um objeto de forma aguda, e que passa a ser descrita como "uma dor aguda", e termina dizendo que daí em diante dores semelhantes, isto é, sensações semelhantes, serão denominadas igualmente de "agudas", mesmo quando produzidas em outras circunstâncias. O nosso engano, diz, está em supor que estas condições sejam a causa do comportamento, em vez de produtos colaterais dessas condições, produtos esses que, por alguma razão, se tornaram mais conspícuos.

Skinner fornece uma lista de termos que podem ter passado por transformações semelhantes, isto é, que foram adquiridos de maneira semelhante em relação a eventos privados: *to wish* (desejar), *to need* (necessitar), *to long for* (sentir a falta de), *to yearn* (querer muito), *to envy* (invejar), *TO BEGRUDGE* (dar ou fazer algo de má vontade, 'com um pé atrás'), *to scorn* (caçoar), *to be fond of* (gostar), *to grieve for* (lastimar-se, chorar a perda), *to be sad* (estar triste), *to mourn* (lamentar, prantear). E se pergunta se serão estados da mente ou formas de comportamento, para esclarecer que a etimologia dessas palavras fornece a resposta a essa pergunta: Diz, "*to wish* (querer) começou como *to strive for* (lutar por) e se relaciona a *to win* (vencer ou ganhar)", e prossegue, analisando igualmente cada termo (Skinner, 1980, p. 73). Em termos mais próximos de nossa língua, por exemplo, "invejar" é um verbo que essencialmente significa "olhar com desejo de possuir", e tem sua raiz no desejo de tentar imitar ou igualar a pessoa invejada (ou de quem se inveja algo). "Invejar" teria sido usado, inicialmente, pela comunidade para descrever o comportamento de alguém que tentava imitar ou igualar outrem. Em seguida, passou a ser usado por esse alguém para designar condições orgânicas semelhantes àquelas experimentadas durante as condições que geravam "imitação", quando novas circunstâncias não geravam comportamentos explícitos (ou por uma questão de intensidade/magnitude, ou por supressão devido à punição).

*"Não são estes os estados da mente ou sensações [sentimentos, 'feelings', no original inglês], ao invés de formas de comportamentos? A história desses termos, encontrada no **Oxford English Dictionary**, nos responde. Cada termo foi usado inicialmente com relação a algum ato público ou conjunto de circunstâncias; eventualmente ficou sob o controle de estímulos privados associados."* ...

(B.F.Skinner, *Notebooks*, 1980, p. 73)

"O engano é supor que as condições [orgânicas] sentidas possam ser a causa possível de qualquer comportamento que eventualmente surja, ao invés de produtos colaterais resultantes de circunstâncias que possam, eventualmente, ter um efeito comportamental mais conspícuo."

(B.F.Skinner, *Notebooks*, 1980, p. 74)

Gostaria de finalizar esta fala com algumas breves considerações terminológicas (cf. Aurélio, 1ª Edição –'Terminologia, conjunto de termos próprios duma arte ou ciência'), pois me parece apropriado que assim terminemos nossa fala sobre eventos encobertos. Considerando que a afirmação inicial (1945) de Skinner, de que o limite entre eventos encobertos e explícitos é a pele, foi posteriormente rejeitada como não importante por ele mesmo (1969), me parece necessário tentar estabelecer algumas diferenças entre 'eventos públicos e privados' e 'eventos naturais e ficcionais', através de exemplos de comportamento, como minha amiga Célia Zannon uma vez me pediu.

"João abre a porta", é um evento público em relação ao qual várias pessoas podem ter acesso e sobre o qual podem discorrer, ou de outra forma agir.

"Eu vejo João abrir a porta", é um evento privado já que somente eu tenho acesso ao meu comportamento de ver, e portanto sobre o qual somente eu posso discorrer ou de alguma outra forma agir [de alguma forma, considero que é através dessa possibilidade de várias atuações – além da do sentir – que a circularidade apontada por Watson com relação à introspecção, é quebrada].

Meus batimentos cardíacos estão dentro de minha pele, mas só são encobertos na medida em que não ocorra uma invasão instrumental ou cirúrgica do meu corpo. Por outro lado, meu alívio ao saber que escapei de uma cirurgia cardíaca é completamente privado, não apenas interno. A expressão desse alívio é um evento público.

Todos os exemplos citados acima representam eventos naturais (ocorrências, sensações, sentimentos, emoções, lembranças, pensamentos), públicos e privados. Isto é, ocorrem no meu corpo ou fora de meu corpo, mas todos têm dimensões físicas espaço-temporais em relação às quais eu ou outros podemos agir. Um evento ficcional seria a atribuição do ato de João a uma pulsão interna, a uma decisão ou intenção de sua parte; seria atribuir o meu ato de ver a porta aberta à minha 'atenção', ou à ação de minha 'inteligência perceptiva', etc. Eventos naturais são eventos em relação aos quais uma pessoa pode falar ou, de alguma outra forma, agir; podem explicar nossos comportamentos. Eventos ficcionais são 'arranjos explicativos *post hoc*'. Ninguém pode agir em relação à minha inteligência ou à minha falta de, e essa inteligência não explica meu comportamento, pelo contrário, meu comportamento é sua evidência.

"João abre a porta" e isso afeta o meu comportamento ou o de outros observadores. "Eu vejo João abrir a porta", ou "Eu me lembro que João deixou a porta aberta", e isso afeta minhas ações de me dirigir ou não à sala ao lado, etc. Esses exemplos ilustram outro ponto importante: comportamentos encobertos só podem ser estudados, e mesmo assim *inferencialmente, quando são pré-correntes a comportamento explícitos (alguns autores* [cf. Rachlin, 1985] os consideram mesmo como pertencentes a uma mesma classe).

A discussão de eventos encobertos como estímulos e/ou como respostas deveria ser retomada de forma exclusiva. Por exemplo, nem sequer abordamos a posição de Day e Baum a respeito. A expressão 'eventos do mundo interno' é usada exclusivamente com a função de estímulo para o primeiro autor e de resposta para o segundo. Para Day (1976/1992) evento encoberto pode se referir tanto a estímulos discriminativos como a reforçadores. Um evento interno com função de estímulo discriminativo seria, de acordo com Day, minha dor de dente que me leva a dizer 'Estou com dor de dente', ou me leva a procurar um dentista, posição semelhante à exposta aqui. Evento interno com função reforçadora (ou punitiva) seria, ainda de acordo com Day, a sensação de alívio após ser medicada e a dor desaparecer.

Baum (1994) emprega o termo 'evento encoberto' como comportamento, distinguindo aí dois tipos de eventos privados: eventos de pensamento e eventos de sensação ("*thinking events e sensing events*"). Os primeiros envolveriam, de acordo com o autor, ações de resolver problemas, decidir, pensar, lembrar, imaginar, etc.; os últimos envolveriam ações como ver João e sua porta, ouvir música, sentir coceira, cheirar comida, etc. O critério para distingui-los seria o fato de que "eventos de pensamento têm uma relação com a linguagem pública que os eventos de sensação não possuem" (p. 41). Além disso, eventos de sensação não teriam uma contrapartida pública (exemplos de contrapartida pública: pensar/fazer, lembrar/escrever ou falar, decidir/executar, etc.). Por esses critérios, eu diria que sentir dor, alegria, medo, amor, alívio seriam todos eventos de pensamento. Não são imediatos, precisam ser aprendidos, através de sua contrapartida, provavelmente. É uma proposta intrigante, mas como abordar exemplos como o de um pintor compondo um quadro? Seria este um exemplo exclusivamente de eventos de sensações? Não envolveria também eventos de pensamentos? Um outro exemplo mais difícil: um poeta compondo uma poesia. Seriam seus eventos comportamentais encobertos de pensamento? Apenas? Como eu distingo um evento encoberto de outro nestes exemplos, supondo-se que um mesmo ato não poderia pertencer a ambas as categorias. Outro exemplo: diz-se que muitas soluções a problemas de Matemática são 'sentidas' antes que 'pensadas', são 'intuídas antes mesmo de serem demonstradas'. Mas será que, pelo contrário, isso não adviria de uma familiaridade, de uma contrapartida pública muito extensa? E o 'lembrar' e o 'imaginar', não são, de acordo com Skinner, "o ver na ausência da coisa vista"? (Skinner, 1974).

Uma outra questão que me intriga é "Por que o controle de eventos privados sobre explícitos se exerce, mais freqüentemente, sobre o comportamento verbal? Será que isso se deve ao fato de que o verbal não necessita de substrato físico para ser emitido? Ou porque prescinde, mais que os demais, de continuidade espaço-temporal com seus antecedentes?

Talvez a gente possa se encontrar um outro dia para discutir essas questões.

Bibliografia

BAUM, W. M. (1994) Understanding Behaviorism: Science, Behavior, and Culture. New York: Harper Collins College Publishers.

DAY, W. F. (1976/1992) Analyzing verbal behavior under the control of private events. Behaviorism, 4, 195-200. Republicado em 1992 em S. Leigland (Org.) Radical Behaviorism: Willard Day on Psychology and Philosophy. Reno, NY: Context Press, cap. 9.

RACHLIN, H. (1985) Pain and behavior. Behavioral and Brain Sciences, 8, 43-83.

SKINNER, B. F. (1945) The Operational Analysis of Psychological Terms. Psychological Review, 52, pp. 270-294.

(1953) Science and Human Behavior. New York: McMillan.

________(1957) Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

________(1959) Cumulative Record: A Selection of Papers. New York: Appleton-Century-Crofts.

(1968) The Technology of Teaching. New York: Appleton-Century-Crofts.

(1969) Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis. New York: Appleton-Century-Crofts.

_ _(1971) Beyond Freedom and Dignity. New York: Alfred A. Knopf.

(1974) About Behaviorism. New York: Alfred A. Knopf.

(1978) Reflections on Behaviorism and Society. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

(1980) Notebooks. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall [seleções dos livros de anotações de B.F.Skinner, editadas por R. Epstein].

(1989) Recent Issues in the Analysis of Behavior. Columbus: Merril Publishing Co.

TAN, A. (1966) The Hundred Secret Senses. New York: Ivy Books.

Capítulo 25

Eventos privados: o sujeito faz parte de seu ambiente?

Fani Eta Körn Malerbi

PUC/SP

Com o objetivo de relacionar **eventos privados** com **ambiente**, numa perspectiva comportamental, vou iniciar comentando alguns problemas de linguagem associados a esses conceitos e depois vou apresentar alguns dados empíricos, mostrando como é possível fazer pesquisa numa área que envolve essa relação.

Ao analisar a obra de Skinner, percebe-se que **eventos privados**, **eventos internos** e **termos subjetivos** muitas vezes são empregados como sinônimos. No entanto, poderíamos diferenciá-los.

O evento privado é aquele que não é público; é o evento que ocorre na presença de um indivíduo, em particular. O seu antônimo é evento público[1]. Em geral, o evento privado é um evento interno e este é o motivo pelo qual se costuma confundi-lo com o *evento interno. Entretanto, é possível haver um evento privado que ocorra exteriormente* ao indivíduo, porém numa situação na qual apenas aquela pessoa esteja presente. Nesse

[1]Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1975). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

caso, o evento será privado porque a comunidade não é capaz de observar a sua ocorrência, embora, potencialmente, pudesse fazê-lo. Bastaria que houvesse outra pessoa presente e, nesse caso, o evento deixaria de ser privado, tornando-se público.

O evento interno é aquele que ocorre no interior do organismo; opõe-se ao evento externo[1]. Aqui o que define é a localização do evento. Na maioria das vezes, o evento interno é um evento privado porque a comunidade não tem acesso ao que ocorre no interior dos organismos. Se a comunidade conseguisse ter acesso aos eventos internos das pessoas, estes deixariam de ser privados e passariam a ser públicos.

O termo subjetivo, empregado especialmente por Skinner (1945) na *Análise Operacional dos Termos Psicológicos*, é a denominação para uma resposta verbal a estímulos privados.

Em geral, eventos privados e internos são denominações dadas quer a estímulos quer a respostas, mas o adjetivo "subjetivo" geralmente qualifica uma resposta verbal.

Com relação ao conceito de ambiente, encontramos nos dicionários definições como: a) aquilo que **cerca** (apenas por fora?) ou envolve os seres vivos ou as coisas (Novo Dicionário Aurélio); b) o conjunto de **todas as condições externas** ... a um organismo [2]; c) **todas as condições**, circunstâncias e influências que envolvem e afetam o desenvolvimento de um organismo ou de um grupo de organismos[3]. Como podemos verificar, não há um consenso quanto a se considerar ambiente algo apenas externo ao indivíduo ou não.

Para o Behaviorismo Metodológico, **ambiente** refere-se apenas às condições externas, porque essa forma de Behaviorismo considera importante o critério de verdade por consenso público, o qual só pode ser alcançado para eventos externos e públicos. Na medida em que aspectos do ambiente interno não são, podem ser observados por observadores independentes, eles não poderiam, segundo essa abordagem, ser objeto de uma Ciência.

Diferentemente, para o Behaviorismo Radical, **ambiente** deve ser entendido de uma forma mais ampla, englobando condições externas e condições internas, não um universo indefinido, mas o ambiente que efetivamente afeta um organismo.

Encontramos no livro *Ciência e Comportamento Humano* (Skinner, 1953), uma classificação de estímulos em três categorias, em função da sua inserção (localização) no ambiente do sujeito: (1) estímulos exteroceptivos – gerados no **ambiente externo** ao organismo. Por exemplo: sons, luzes, odores, etc., (2) estímulos interoceptivos – gerados no **ambiente interno** do organismo, principalmente nos sistemas digestivo, respiratório e circulatório. Por exemplo: estímulos gerados pelo estômago cheio, por cálculos no ducto biliar, pela contração de pequenos vasos sangüíneos, pelos batimentos cardíacos acelerados, etc., e (3) estímulos proprioceptivos – gerados pela posição e pelo movimento do corpo no espaço e pela posição e pelo movimento de partes do corpo em relação às outras partes (também no **ambiente interno** do organismo). Por exemplo: estímulos gerados quando se movimenta um braço com os olhos vendados. Se os olhos estiverem abertos, o movimento do braço será também um estímulo exteroceptivo.

---

[2]Webster's New Collegiate Dictionary (1951). Cambridge, Mass., USA: G.&C. Merriam Co.

[3]Webster's New Twentieth Century Dictionary Unabridged (1975). USA: William Collins+World Publishing Co.

Poderíamos acrescentar a essa classificação os estímulos nociceptivos – gerados no **ambiente interno** ou **externo** ao organismo, resultantes de lesões dos tecidos que sofrem agressões físicas, químicas ou biológicas em qualquer parte do organismo. Por exemplo: estímulos dolorosos gerados pelo corte num dedo, pela compressão de um *sapato apertado, pela ingestão de um alimento demasiadamente quente.*

Em relação aos nossos estímulos internos, temos uma certa familiaridade, na medida em que ocorrem no interior de cada um de nós. No entanto, poderíamos nos perguntar como é possível ter acesso aos estímulos internos dos outros? E, se não for possível o acesso aos estímulos que ocorrem no interior dos outros organismos, como poderíamos estudar a relação entre esses estímulos e os comportamentos?

Há, basicamente, duas formas de acesso aos estímulos internos dos outros, tornando-os públicos: 1) através de uma **invasão instrumental** (por exemplo: através da utilização de um estetoscópio que amplifica os ruídos cardíacos, do registro da atividade elétrica das ondas cerebrais, do registro da tensão muscular, etc.) e 2) através do **relato verbal** do sujeito no interior de quem ocorrem os eventos internos. Respostas de auto-observação e de autodescrição apresentadas por este sujeito exporiam para a comunidade seus eventos internos.

O relato verbal **não substitui** o evento interno, mas é uma resposta a ele. O relato verbal pode ser usado como uma **fonte de informação** sobre os eventos internos.

Sabemos que o comportamento verbal é um comportamento aprendido. O relato de **eventos externos** é um produto de um processo de aprendizagem no qual estão envolvidos procedimentos de reforçamento diferencial para respostas verbais (tatos) apresentadas a estímulos públicos.

No caso dos eventos internos (aos quais apenas o sujeito tem acesso direto), como é possível colocar respostas verbais sob o controle desses eventos? Skinner (1945) ofereceu uma resposta a esta questão, supondo que a comunidade verbal ensina as pessoas a relatarem seus eventos internos, empregando quatro estratégias, todas baseadas em acompanhamentos públicos (quer de estímulos, quer de respostas) associados aos eventos internos. Essas estratégias poderiam ser utilizadas em várias combinações, dependendo do comportamento a ser ensinado.

Através da **1ª estratégia**, a comunidade utilizaria **estímulos exteroceptivos *associados aos estímulos internos*** *para tornar o reforçamento contingente à resposta* do indivíduo. Por exemplo: uma criança cai e seu joelho sangra. A mãe ao observar o sangue (estímulo exteroceptivo para a mãe e para a criança) diz:

"Você se machucou? Está doendo?" Com a repetição desta situação ou de situações similares, a criança aprende que "doendo" descreve as sensações (estímulos internos) provocadas pela queda.

A **2ª estratégia** baseia-se em respostas **colaterais públicas aos estímulos internos** para reforçar a resposta verbal aos estímulos internos. Por exemplo, após a queda, a criança cai e, ao se levantar, começa a mancar – resposta colateral não-verbal pública. A mãe, ao observar a criança andando com dificuldade, infere que a queda provocou dor e pergunta: "Está doendo?" Esta estratégia não é muito diferente da primeira, na medida em que as respostas colaterais públicas apresentadas pelo sujeito funcionam

como estímulos exteroceptivos para a comunidade verbal.

A 3ª **estratégia** acontece mais tardiamente no desenvolvimento do indivíduo porque exige, como pré-requisito, um certo repertório verbal. A pessoa que aprendeu a **descrever o seu próprio comportamento encoberto** em reação a um conjunto de estímulos externos e internos passa a apresentar essa descrição, agora, apenas na presença de estímulos internos. Por exemplo: aprendo a dizer "estou com fome" sob o controle da passagem de tempo desde a última refeição e sob o controle das contrações no meu estômago (eventos internos). Num determinado momento, mesmo desconhecendo quanto tempo se passou desde a última refeição, digo "estou com fome" apenas sob o controle *dos eventos internos.*

Como 4ª e última **estratégia**, Skinner sugeriu que uma resposta que é adquirida e mantida em conexão com estímulos exteroceptivos poderia ser emitida, por indução, na presença de estímulos internos, com base em **propriedades coincidentes destes dois conjuntos de estímulos** (metáforas). Por exemplo: descrevemos nossos estados internos com os termos "agitação", "depressão", "paixão ardente", etc.

Através das quatro estratégias apontadas por Skinner, a comunidade verbal seria capaz de fornecer reforçamento para respostas verbais controladas por eventos internos, mesmo não tendo acesso direto a esses eventos. No entanto, pelo fato de os eventos internos do indivíduo não serem diretamente acessíveis à comunidade verbal, haverá falhas no procedimento de discriminação, o que impedirá a aquisição de um vocabulário (de descrição de eventos internos) estável, aceitável e razoavelmente uniforme.

Em todas as estratégias citadas, a comunidade precisa agir para ensinar o indivíduo a relatar seus eventos internos; portanto, a linguagem dos eventos internos é um produto social.

Essas questões que estamos discutindo hoje, nessa mesa redonda, têm sido objeto de discussão de muitos filósofos da ciência que têm procurado respostas para as seguintes perguntas: É possível ou não estudar eventos internos? Qual é a natureza dos eventos internos (física ou mental?) Deve-se adotar o critério de verdade por consenso público (apenas eventos passíveis de observação por observadores independentes podem ser estudados)? Qual é o papel da linguagem no conhecimento, em geral, e no autoconhecimento, em particular?

Enquanto os filósofos estão envolvidos nessa discussão, um grupo de pesquisadores na área de Psicofisiologia tem desenvolvido procedimentos, há pelos menos três décadas, que se mostraram eficazes para ensinar as pessoas a discriminarem seus próprios eventos internos, tais como: a atividade elétrica da pele (Baron, 1966; Stern, 1972), a freqüência cardíaca (Epstein e Stein, 1974; Epstein, Cinciripini, McCoy e Marshall, 1977; Ashton, White e Hogson, 1979; Kaktin, Blascovich e Goldband, 1981), a motilidade gástrica (Stunkard e Koch, 1964; Griggs e Stunkard, 1964), a pressão arterial (Shapiro, Redmon, McDonald e Gaylor, 1975; Luborsky, Brady, McClintock, Kron, Bortinchach e Levitz, 1976; Cinciripini, Epstein e Martin, 1979; Grenstadt, Shapiro e Whitehead, 1986), o nível de álcool no sangue (Lovibond e Caddy, 1970; Silverstein, Nathan e Taylor, 1974; Lansky, Nathan e Lawson, 1978), o nível de monóxido de carbono alveolar (Martin e Frederiksen, 1980), o nível de açúcar no sangue (glicemia) (Gross, Wojnilower, Levin, Dale, Richarson e Davidson, 1983; Gross, Magaluick e Decher, 1985; Wing, Epstein e

Lamparski, Kagg, Nowalk e Scott, 1984; Freund, Johnson, Rosembloom, Alexander e Hansen, 1986; Cox, Carter, Gonder-Frederick, Clarke e Pohl, 1988; Cox, Gobder-Frederick, Julian, Cryer, Lee, Richards e Clarke, 1990; Nurick e Johnsin, 1991). Em todos estes casos, os pesquisadores utilizam um procedimento de discriminação operante que fornece reforçamento diferencial para o responder apropriado ao evento que ocorre no interior do sujeito (evento interno). Este procedimento só é possível porque o pesquisador consegue ter acesso aos eventos internos dos sujeitos, através de medidas públicas do próprio evento ou de eventos associados àqueles[4]

Eu, particularmente, tenho pesquisado na área de discriminação de estados glicêmicos. Para indivíduos portadores de Diabetes Melittus, essa discriminação é elemento fundamental do seu tratamento. Tenho empregado um procedimento que ensina, aos pacientes diabéticos, uma resposta verbal descritiva dos seus estados glicêmicos (hipoglicemia: valores menores que 60 mg/dl, normoglicemia: valores maiores ou iguais a 60 e menores ou iguais a 180 mg/dl e hiperglicemia: valores maiores que 180 mg/dl). No treino discriminativo, os sujeitos são solicitados, em determinados momentos, a estimar seu nível glicêmico (ele deve dizer se está em hipo –, normo – ou hiperglicemia) e depois, esta resposta verbal recebe reforçamento diferencial pelo acesso do sujeito à medida real da sua glicemia naquele momento. Este acesso permite ao sujeito verificar se sua estimativa foi correta ou incorreta. O procedimento que torna o nível glicêmico acessível é muito simples, sendo realizado pelo próprio sujeito, utilizando um reflectômetro portátil. Durante o treino de discriminação dos estados glicêmicos, além de estimar e medir sua glicemia, o sujeito é solicitado a observar e registrar a) sintomas, b) eventos do ambiente externo associados à regulação glicêmica, e c) ambos os tipos de eventos. Comparando a precisão das auto-estimativas de glicemia antes e depois do treino discriminativo, verificamos que este melhora a precisão de todos os sujeitos. Esses dados foram apresentados em comunicação anterior (Malerbi, 1995a). Após o treino, os pacientes adquirem um vocabulário *descritivo bastante preciso – respostas verbais apropriadas às diferentes condições* glicêmicas (evento interno), o que mostra que é possível colocar respostas verbais sob o controle de eventos internos.

Uma outra análise que os dados dessa linha de pesquisa têm possibilitado se refere aos sintomas de hipoglicemia e de hiperglicemia relatados pelos pacientes. Se os pacientes forem solicitados a relatar quais são seus sintomas de hipo – e de hiperglicemia antes (sintomas-crença) e depois (sintomas relevantes) de serem submetidos a um treino discriminativo de seus estados glicêmicos, pode-se avaliar a influência do treino sobre o relato verbal supostamente sob controle de eventos internos. Antes de participarem do treino, os pacientes diabéticos são submetidos a uma entrevista em que são questionados a respeito dos sintomas que ocorrem nas suas diferentes condições glicêmicas (sintomas-crença). Essa descrição inicial é, provavelmente, produto de uma história de aprendizagem na qual a comunidade verbal, sem ter acesso direto aos eventos internos dos pacientes, ensinou-lhe a descrever suas sensações, utilizando as estratégias disponíveis.

Numa das fases do procedimento, os pacientes recebem uma lista de sintomas e são instruídos a observá-los e registrar sua possível ocorrência, antes da apresentação das auto-estimativas de glicemia e da mensuração das glicemias. A partir desses registros

[4] Nossas pesquisas, em geral, o pesquisador infere que o evento interno ocorreu com base na informação produzida por eletrocardiógrafos, pneumógrafos, dermaômetros, quimógrafos, reflectômetros, etc.

e, com a utilização de um algoritmo derivado da Teoria de Detecção de Sinal (ver Malerbi, 1995b), é possível estabelecer quais são os sintomas preditores de hipo e de hiperglicemia (sintomas relevantes) para cada sujeito. A comparação entre os sintomas-crença e os sintomas relevantes possibilita uma avaliação da precisão dos primeiros, isto é, permite avaliar a adequação do repertório verbal descritivo dos eventos internos antes de os pacientes serem submetidos a um treino discriminativo. A Tabela 1 apresenta os sintomas relevantes para hipoglicemia para cada um dos oito pacientes que participaram do treino discriminativo.

Tabela 1

Sintomas relevantes para hipoglicemia para cada sujeito.*

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
	tremor	tremor	tremor	tremor		tremor	tremor
fraqueza	fraqueza		fraqueza	fraqueza			
coração rápido			coração rápido	coração rápido			coração rápido
			calor no rosto	calor no rosto	calor no rosto		
		sudorese	sudorese	sudorese			
	tontura		tontura	tontura			
			moleza	moleza	moleza		
sem ânimo			sem ânimo				sem ânimo
boca seca					boca seca		
sede					sede		
cansaço					cansaço		
			dificuld. concentrar	dificuld. concentrar			
			dificuld. raciocinar	dificuld. raciocinar			
fome			fome				
			choro			choro	
			nervosismo	nervosismo			

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
			palidez				
					boca amarga		
sono							
			dificuld. respirar				
			dor de enjôo				
				"cheio"			
			visão embaçada				
				fala enrolada			
				raiva			
			músculos tensos				
			formigamento				
				irritação			
				mau humor			
			mal-estar				
						medo	
						dormência	

* Os sintomas que também foram mencionados na entrevista inicial (sintomas-crença) estão em negrito.

Como mostra a Tabela 1, os sintomas relevantes para hipoglicemia variaram muito entre os sujeitos. A maioria dos sintomas relevantes não foi mencionada pelos sujeitos na entrevista inicial do estudo.

Uma grande porcentagem dos sujeitos (87,5%) mencionou de um a três sintomas de hipoglicemia que se mostraram relevantes no decorrer do treino. **Tremor** foi o sintoma relevante para hipoglicemia mais freqüente para este grupo de sujeitos, tendo sido também o sintoma-crença mais freqüente.

A Tabela 2 apresenta os sintomas relevantes para hiperglicemia.

Tabela 2

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
sede	sede		sede	sede		sede	sede
boca seca	boca seca	boca seca	boca seca	boca seca			boca seca
		nervosis-mo			nervosis-mo	nervosis-mo	nervosis-mo
fome			fome				fome
calor no rosto		calor no rosto					
sono	sono						
dor de *cabeça*	dor de *cabeça*						
sem ânimo		sem ânimo					
	tranqüili-dade		tranqüili-dade				
	cansaço						cansaço
		gosto doce					gosto doce
		irritação					irritação
		medo					*medo*
				visão embaçada		visão embaçada	
bocejar							bocejar
vontade de urinar							
boca amarga							
fraqueza							
mau humor							
		salivação					
		náusea					
		estômago embrulhado					
					dor de estômago		

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
							dificuld.de raciocinar
							coceira
	nariz gelado						
hálito cetona							
							"cheio"
							raiva
dor de cabeça							sentir-se mal

* Os sintomas que também foram mencionados na entrevista inicial (sintomas-crença) estão em negrito.

Também para hiperglicemia nem sempre houve coincidência entre sintomas-crença e sintomas relevantes e estes últimos também variaram muito entre os sujeitos, como foi observado para hipoglicemia.

Sede e **boca seca** foram os sintomas relevantes mais freqüentes para hiperglicemia. O sintoma **urina muito**, mencionado por muitos sujeitos na entrevista inicial como sintoma de hiperglicemia, foi relevante para apenas um sujeito (S1).

Alguns sintomas que sinalizaram hipoglicemia para determinados sujeitos indicaram hiperglicemia para outros sujeitos. Por exemplo, **boca seca** e **sede** que foram os sintomas relevantes mais freqüentes para hiperglicemia, sinalizaram hipoglicemia para os sujeitos S1 e S6.

Quatro sujeitos do presente estudo mencionaram, na entrevista inicial, de um a três sintomas que se mostraram relevantes para hiperglicemia. Os outros quatro não foram capazes de citar sequer um sintoma relevante para hiperglicemia, na entrevista inicial, embora tenha sido possível estabelecer sintomas relevantes para hiperglicemia para todos os sujeitos.

A freqüência de sintomas relevantes para hipo e hiperglicemia variou muito de sujeito para sujeito. Um mesmo sujeito apresentou freqüências diferentes de sintomas relevantes para as diferentes condições glicêmicas (por exemplo: S4 e S6), o que significa que *relatar muitos sintomas ou poucos sintomas não é característica do sujeito* (sujeito mais ou menos falante), nem da condição glicêmica.

A precisão dos sintomas-crença foi avaliada de três formas: 1) porcentagem de coincidências (acertos) entre sintomas-crença e sintomas relevantes; 2) freqüência de alarmes falsos (antes do treino, o sujeito relata que o sintoma é um preditor de hipo ou de hiperglicemia, mas o sintoma não se relaciona, de fato, com essas condições glicêmicas), e 3) freqüência de omissões (o sintoma é um preditor de hipo ou de hiperglicemia, mas o sujeito não o menciona na entrevista inicial).

A porcentagem de coincidências entre sintomas-crença e sintomas relevantes, apresentada na Tabela 3, foi calculada da seguinte forma:

$$\text{Porcentagem de coincidências: } \frac{\text{acertos}}{\text{acertos + alarmes falsos + omissões}} \times 100$$

A porcentagem de coincidências variou entre os sujeitos com um valor máximo de 37,5%. Assim, a precisão dos sintomas-crença para hipo e para hiperglicemia, antes do treino discriminativo, foi muito baixa para ambos os estados glicêmicos.

Tabela 3

Porcentagem de coincidências entre sintomas-crença e sintomas relevantes para cada sujeito.

Sujeitos	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Hipoglicemia	10,0	25,0	14,3	11,5	13,3	0,0	22,2	16,7
Hiperglicemia	18,7	37,5	0,0	0,0	—	0,0	11,1	13,3

A tabela 4 apresenta a freqüência de alarmes falsos comparada com a freqüência de sintomas relevantes e com a freqüência de sintomas-crença.

Tabela 4

Freqüência de alarmes falsos, de sintomas relevantes e sintomas-crença, para cada sujeito.

	Hipoglicemia			Hiperglicemia		
Sujeitos	Alarmes falsos	Sintomas relevantes	Sintomas-crença	Alarmes falsos	Sintomas relevantes	Sintomas-crença
S1	2	8	3	3	13	6
S2	1	3	2	1	7	4
S3	5	2	6	4	10	4
S4	5	21	8	3	4	3
S5	0	15	2	*	3	0
S6	5	6	5	1	2	1
S7	5	4	7	6	3	7
S8	3	3	4	1	14	3

*Este sujeito relatou não apresentar sintomas de hiperglicemia, na entrevista inicial.

Alarmes falsos ocorreram tanto para hipoglicemia quanto para hiperglicemia. Todos os sujeitos, exceto o sujeito S5, apresentaram pelo menos um alarme falso. A freqüência de alarmes falsos foi sempre igual ou menor que a freqüência de sintomas-crença para cada sujeito.

Tabela 5

Freqüência de omissões e porcentagem de omissões relativamente à freqüência total de sintomas relevantes.

	Hipoglicemia		Hiperglicemia	
Sujeitos	N	%	N	%
S1	7	87,5	10	76,9
S2	2	66,7	4	57,1
S3	1	50,0	10	100,0
S4	18	81,8	4	100,0
S5	13	86,7	3	100,0
S6	6	100,0	2	100,0
S7	2	50,0	2	66,7
S8	2	66,7	12	85,7

Houve uma grande porcentagem de omissões por parte de cada sujeito. Dessa forma, o treino de auto-observação mostrou-se necessário para capacitar os sujeitos na discriminação de seus sintomas relevantes.

Os sujeitos desta pesquisa omitiram de um a 18 sintomas para hipoglicemia e de 2 a 12 sintomas para hiperglicemia. Em relação à freqüência total de sintomas relevantes, pelo menos metade dos sintomas relevantes para cada estado glicêmico deixou de ser mencionada, na entrevista inicial, pelos sujeitos.

Estes dados permitem-nos concluir que, baseando-nos na Teoria da Detecção de Sinal para avaliar a relevância dos sintomas, podemos identificar, para cada sujeito, um diferente conjunto de sintomas relevantes para hipoglicemia e para hiperglicemia. Estes resultados são muito semelhantes àqueles obtidos em outros estudos, utilizando diferentes metodologias (Pennebaker, Cox, Gonder-Frederick, Wunsch, Evans e Pohl, 1981; Cox, Gonder-Frederick, Pohl e Pennebaker, 1983; Freund e col., 1986; Gonder-Frederick, Cox, Bobbitt e Pennebaker, 1989).

A precisão dos sintomas-crença variou muito entre os sujeitos. Cada sujeito, exceto um, apresentou pelo menos um alarme falso. Antes do treino de auto-observação, pelo menos metade dos sintomas relevantes foi omitida por cada sujeito. A ocorrência de alarmes falsos mais a grande freqüência de omissões, observados na entrevista inicial, indicam que os sujeitos não eram capazes de relatar muitos dos sintomas associados às suas flutuações glicêmicas antes do treino.

A descrição de sintomas é um comportamento verbal (tato) em resposta a eventos internos. Como já mencionamos anteriormente, é difícil para a comunidade verbal ensinar autodescrições precisas para as pessoas, na medida em que essa comunidade não tem acesso direto aos eventos internos dos indivíduos para fornecer o treino necessário. Esta deve ser a razão da elevada ocorrência de alarmes falsos e de omissões. Entretanto, se os pacientes forem instruídos a) a observar e registrar seus sintomas de hipo e de hiperglicemia (eventos internos) e b) a apresentar auto-estimativas de glicemias (respostas verbais provavelmente sob o controle de eventos internos), e se c) essas respostas forem reforçadas diferencialmente pela precisão das auto-estimativas (coincidência entre estimativas e medidas de glicemias), então os pacientes podem aprender uma resposta verbal precisa para descrever seus estados glicêmicos (eventos internos). Os nossos dados referentes ao aumento da precisão das estimativas de glicemia apontam nessa direção.

Bibliografia

ASHTON, R.; WHITE, K.D. e HOGSON, G. (1979). Sensivity to heart rate: A psychophysiological study. *Psychophysiology*, 16, 463-466.

BARON, J. (1966). An EEG correlate of autonomic discrimination. *Psychonomic* Science, 4, 255-256.

CINCIRIPINI, P.M.; Epstein, L.H. e Martin, J.E. (1979). The effects of feedback on blood pressure discrimination. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 345-353.

COX, D.J.; CARTER, W.R.; GONDER-FREDERICK, L.; CLARKE, W. e POHL, S. (1988). Blood glucose discrimination training in insulin-dependent diabetes mellitus (IDDM) patients. *Biofeedback and Self-Regulation*, 13(3), 201-217.

COX, D.J.; GONDER-FREDERICK, L.; JULIAN, D.; CRYER, P.; LEE, J.H.; RICHARDS, F.E. e CLARKE, W. (1990). Intensive Vs Standard blood glucose awareness training (BGAT) with insulin-dependent diabetes; mechanisms and ancillary effects. *Psychosomatic Medicine*, 53, 453-462.

COX, D.J.; GONDER-FREDERICK, L.; POHL, S. e PENNEBAKER, J.W. (1983). Reliability of symptom-blood glucose relationships among insulin-dependent adult diabetics. *Psychosomatic Medicine*, 45(4), 357-360.

EPSTEIN, L.H.; CINCIRIPINI, P.M.; MCCOY, J.F. e MARSHALL, W.R. (1977). Heart rate as a discriminative stimulus. *Psychophysiology*, 14, 143-149.

EPSTEIN, L.H. e STEIN, D.B. (1974). Feedback-influenced heart rate discrimination. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 585-588.

FREUND, A.; JOHNSON, S.B.; ROSEMBLOOM, A.; ALEXANDER, B. e HANSEN, C.A. (1986). Subjective symptoms, blood glucose estimation and blood glucose concentrations in adolescents with diabetes. *Diabetes Care*, 9(3), 236-243.

GONDER-FREDERICK, L.A.; COX, D.J.; BOBBITT, S.A. e PENNEBAKER, J.W. (1989). Mood changes associated with blood glucose fluctuations in insulin-dependent diabetes mellitus. *Health Psychology*, 8 (1), 45-49.

GREENSTADT, L.; SHAPIRO, D. e WHITEHEAD, R. (1986). Blood pressure discrimination. *Psychophysiology*, 23 (5), 500-509.

GRIGGS, R.G. e STUNKARD, A. (1964). The interpretation of gastric motility II. Sensivity and bias in the perception of gastric motility. *Archives of General Psychiatry*, 11, 82-89.

GROSS, A.M.; MAGALNICK, L.J. e DELCHER, H.K. (1985). Blood glucose discrimination training and metabolic control in insulin-dependent diabetics. *Behaviour Research Therapy*, 23(5), 507-511.

GROSS, A.M.; WOJNILOWER, D.A.; LEVIN, R.B.; DALE, J.; RICHARDSON, P. e DAVIDSON, P.C. (1983). Discrimination of blood glucose levels in insulin-dependent diabetics. *Behavior Modification*, 7 (3), 369-382.

KAKTIN, E.S.; BLASCOVICH, J. e GOLDBAND, S. (1981). Empirical assessment of visceral self-perception: individual differences in the acquisition of heart beat discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1095-1101.

LANSKY, D.; NATHAN, P. E. e LAWSON, D.M. (1978). Blood alcohol level discrimination by alcoholics: the role of internal and external cues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 953-960.

LOVIBOND, S.H. e CADDY, G. (1970). Discriminated aversive control in the moderation of alcoholics' drinking behavior. *Behavior Therapy*, 1, 437-444.

LUBORSKY, L; BRADY, J.P.; MCCLINTOCK, M; KRON, R.E.; BORTINCHACH, E. e LEVITZ, L. (1976). Estimating one's own systolic blood pressure: effects of feedback training. *Psychosomatic Medicine*, 28, 426-438.

MALERBI, F.E.K. (1995a). Discriminação por Pacientes Diabéticos de Estados Glicêmicos. Palestra proferida no IV Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental que ocorreu em Campinas.

(1995b). Discriminação de estados glicêmicos por pacientes diabéticos: efeitos da aquisição de um repertório descritivo de eventos internos e externos. Tese de Doutorado defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

MARTIN,J.E. e FREDERIKSEN, L.W. (1980). Self-tracking of carbon monoxide levels by smokers. *Behavior Therapy*, 11, 577-587.

NURICK, M.A. e JOHNSON, S.B. (1991). Enhancing blood glucose awareness in adolescents and young adults with IDDM. *Diabetes Care*, 14(1), 1-7.

PENNEBAKER, J.W.; COX, D.J.; GONDER-FREDERICK, L.; WUNSCH, M.G.; EVANS, W.S. e POHL, S. (1981). Physical symptoms related to blood glucose in insulin-dependent diabetics. *Psychosomatic Medicine*, 43(6), 489-500.

SHAPIRO, A.P.; REDMON, D.P.; MCDONALD, R.H.Jr. e GAYLOR, M. (1975). Relationships of perception, cognition, suggestion and operant conditioning in essential hypertension. *Progress in Brain Research*, 42, 299-312.

SILVERSTEIN, S.J.; Nathan, P.E. e Taylor, H.A. (1974). Blood alcohol level estimation and controlled drinking by chronic alcoholics. *Behavior Therapy*, 5, 1-15.

SKINNER, B.F. (1945). The Operational Analysis of Psychological Terms. *Psychological Review*, 52, 270-277.

(1953). *Science and Human Behavior.* New York: Mac Millan.

STERN, R.M. (1972). Detection of one's own spontaneous GSRs. *Psychonomic Science*, 29, 354-456.

STUNKARD, A. e KOCH, C. (1964). The interpretation of gastric motility I: Apparent bias in the reports of hunger by obese persons. *Archives of General Psychiatry*, 11, 74-82.

WING, R.R.; Epstein, L.H.; LAMPARSKI, D.; HAGG, S.A.; NOWALK, M.P. e SCOTT, N. (1984). Accuracy in estimating fasting blood glucose levels by patients with diabetes. *Diabetes Care*, 7(5), 476-478.

Capítulo 26

Há um lugar para o ambiente?[1]

Nilza Micheletto[2]

A análise que apresento sobre a questão "O sujeito faz parte de seu próprio ambiente?", que orienta este debate, está centrada em propostas de Skinner sobre este tema.

Uma dificuldade que se enfrenta ao rever a obra de Skinner é delimitar a definição de ambiente e a relação que o ambiente estabelece com o organismo. Durante sua obra, Skinner apresentou diferentes definições e relações, na medida em que ampliou a noção de comportamento de forma a abarcar dimensões cada vez mais amplas e complexas da ação humana e em que alterou o modelo metodológico adotado.

---

[1] Trabalho apresentado na Mesa Redonda intitulada *Eventos Privados: O sujeito faz parte de seu próprio ambiente?* no V Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, realizado em Águas de Lindóia, em setembro de 1996.

[2] Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Endereço para correspondência: Rua Pelotas, 541– apto 101. São Paulo, SP - CEP 04012-002.
E-mail: nmicheletto@u-netsys.com.br.

A dificuldade apresenta-se já em seus primeiros textos. Referindo-se aos determinantes do reflexo, Skinner, em 1930, afirma:

"O comportamento de um organismo intacto difere da atividade reflexa de uma 'preparação' principalmente no número de suas variáveis independentes. Um reflexo incondicionado requer, por exemplo, não só um estímulo de intensidade adequada, mas uma condição facilitadora dentro do organismo. Similarmente, um reflexo condicionado depende da condição facilitadora peculiar ao seu reflexo incondicionado subjacente." (1930c, p. 433)

É exatamente às variáveis independentes identificadas como "condições facilitadoras dentro do organismo" que Skinner atribui a variabilidade do comportamento. Sobre isto ele afirma:

"... sob a suposição de que a condição facilitadora dentro do organismo é responsável pela variabilidade, as leis da variabilidade são ... as leis da condição facilitadora." (1930, p. 434)

Se definirmos ambiente como variáveis independentes relacionadas ao comportamento, em 1930, o sujeito, entendido aqui como organismo, faz parte de seu ambiente.

Em 1931, a resposta não parece ser tão clara. Sem se referir ao termo ambiente, Skinner define reflexo como correlação observada estímulo e resposta. Esta definição permite buscar fora do organismo eventos correlacionados com a resposta; como ele afirma, permite lidar com os "extremos da cadeia causal". A relação funcional como modelo de determinação dispensa o caminho até então percorrido pelos estudos do reflexo, originados na Fisiologia, que fundavam a explicação em estruturas internas ao organismo, localizadas no sistema nervoso, que propagavam mecanicamente os efeitos do estímulo.

Entretanto, tal definição não dá conta da variabilidade do comportamento, de fundamental importância para ele. A compreensão da variabilidade depende de terceiras variáveis – drive, condicionamento e emoção –, tratadas como condições do experimento. Cabe lembrar que em 1930 o drive foi considerado variável dentro do organismo. Sem se referir à localização destas variáveis, Skinner agora adota critérios do operacionismo que lhe permitem investigá-las através da manipulação de condições que estão fora do organismo, através de operações propostas pelo investigador, sem que seja necessário discutir a natureza destes processos investigados, ou seja, com os critérios operacionais, a questão aqui proposta não tem significado.

Em "A natureza genérica do estímulo e da resposta" (1935a), Skinner se refere explicitamente a ambiente. O estímulo, aqui tratado como a variável independente correlacionada com a resposta, é identificado como "parte do ambiente" e o ambiente é descrito como "fragmentado" por linhas de fraturas naturais que o analista do comportamento deve considerar ao delimitar que estímulos investigar (p. 458). O ambiente age sobre o comportamento como uma força que elicia a ocorrência da resposta. E as variáveis responsáveis pela variabilidade desta relação – drive, condicionamento e emoção – agora são evocadas para que a delimitação das partes do ambiente consideradas na correlação não seja arbitrária.

Novas formas de ação do ambiente sobre o comportamento são identificadas quando Skinner começa a diferenciar, em 1935, dois tipos de reflexos. Num deles, o estímulo se relaciona com a resposta, desencadeando-a através de uma força à qual se refere como "... pontos de provocação que não se encontram dentro do organismo" (1935b, p. 537). O outro tipo de reflexo fortalece uma resposta, e não a elicia. Este é descrito como o "... tipo que não exige um ponto externo de sua referência em sua provocação ou descrição." (p. 537). E o processo de condicionamento relativo a este último tipo "... é, na realidade, o tornar ligados um grupo de reflexos que variam como uma função de um mesmo drive." (p. 482). Referências à localização do estímulo eliciador – "dentro do organismo" ou em "um ponto externo" a ele – acompanham as definições.

A definição dos dois tipos de reflexo se completa em 1937. Skinner neste momento descobre uma nova relação entre organismo e ambiente. No reflexo operante, o estímulo que antecede à resposta não é mais eliciador. Estímulos que antecedem a respostas, *inicialmente neutros, podem alterar sua relação funcional com o comportamento permitindo* que o organismo discrimine condições ambientais de reforçamento. Os estímulos reforçadores conseqüenciando a resposta alteram sua probabilidade de ocorrência futura. Por outro lado, é a resposta que "produz" o estímulo reforçador, ou seja, é a resposta que produz o ambiente que a determina.

Duas complicações apresentam-se, com a proposta do operante, para análise da questão aqui proposta.

A primeira delas se coloca a partir da afirmação de que a resposta operante produz o estímulo reforçador. Skinner indica que as condições ambientais que determinam o comportamento são produzidas pela ação do sujeito e que as alterações na força do operante são produto das contingências ambientais. É possível excluir da definição de ambiente a participação do sujeito, ou seja, num ambiente produzido pelo sujeito pode-se dizer que o sujeito dele faz parte? A mesma questão pode ser proposta para a definição de sujeito.

A outra complicação decorre do fato de que as funções discriminativas e reforçadoras dos estímulos ambientais dependem de relações prévias que o organismo estabeleceu com o ambiente, que interferem nas relações atuais, ou seja, só se compreende um operante pela análise das transformações destas relações – alterações na freqüência da resposta do organismo e alterações nas funções dos estímulos. Sendo assim, a compreensão do operante não depende apenas da relação do comportamento com o ambiente imediato, depende de relações prévias que se estabeleceram entre organismo e ambiente. Os estímulos ambientais que alteraram a probabilidade de resposta e a função do estímulo ocorreram no passado. Como considerar a ação destes estímulos, que interfere na probabilidade de ocorrência atual da resposta, senão através do próprio sujeito?

Skinner, em 1938, aborda a interferência destas relações passadas entre ambiente e comportamento através do conceito de reserva, segundo o qual as respostas são armazenadas dentro do organismo e podem ser exauridas pela extinção, ou seja, elas determinam os efeitos das operações sobre o organismo. Segundo Skinner, a reserva

> *"... é um modo conveniente de representar a relação particular que se obtém entre a atividade de um reflexo e sua subseqüente força. Mas eu mostrarei mais tarde que a reserva é claramente exibida em todas as suas propriedades relevantes*

durante o processo que a exaure e que uma força momentânea é proporcional à reserva e portanto uma medida direta disponível. A reserva está conseqüentemente muito perto de ser tratada experimentalmente." (1938, p. 26)

Em outra passagem, Skinner afirma:

"... há uma relação entre o número de respostas aparecendo durante a extinção de um operante e o número de reforçamentos precedentes (isto é, o número de respostas que pode ser obtido do organismo é estritamente limitado pelo número que foi posto nele) ..." (1938, p. 28)

O objetivo de Skinner de produzir conhecimento a partir de dados observados tem no operacionismo sua possibilidade de concretização. Constantemente destacando o drive, o condicionamento e a emoção como variáveis – ora independente, ora controlada – tratadas como condição do experimento, ou inferindo reserva a partir da taxa de ocorrência da resposta, Skinner consegue chegar em 1938, sem propor análises das condições internas do organismo.

Skinner não encontrou, entretanto, no operacionismo acomodações (soluções) muito confortáveis, pois diferente do mundo físico o organismo vivo é capaz de comportamento operante. O conceito de reserva será logo abandonado e criticado futuramente por Skinner por seu suposto mecanicista.

Identifica-se em 1945 uma alteração nas análises de Skinner, que pode ser associada à recusa dos critérios operacionalistas e ao fato de estar discutindo especificamente o comportamento humano. Em 1945, o que era evitado até 1938 se torna objeto de análise. Estímulos privados existem, estão relacionados à ocorrência do comportamento. Como Skinner afirma:

"... cada falante possui um pequeno porém importante mundo privado de estímulos... tanto quanto possamos conhecer suas reações a estes são similares às suas reações aos eventos exteriores." (p. 272)

"Precisamos conhecer as características das respostas verbais a estímulos privados ..." (p. 272)

"... não se trata evidentemente de questionar se são possíveis as respostas a estímulos privados. Elas ocorrem com bastante freqüência e precisam ser explicadas." (p. 273)

A noção de ambiente sofre uma ampliação. Com a discussão da privacidade, o ambiente passa a envolver estímulos privados do sujeito e conseqüências "fornecidas por outros organismos e não por uma ação mecânica exercida pelo ambiente." (p. 277) Skinner chamará este ambiente, em 1947, de ambiente social. Deve-se considerar também que neste ambiente verbal os estímulos presentes agem sobre os sujeitos envolvidos (falante e ouvinte) de forma relacionada, porém não semelhante.

Skinner propõe uma discussão não sobre a existência de tais eventos, mas sobre as dificuldades de conhecê-los não apenas por uma ciência do comportamento, mas, e talvez principalmente, pela comunidade verbal que os produz. Como afirma Skinner:

"... o ser consciente, como forma de reagir ao próprio comportamento, é um produto social ... é apenas porque o comportamento do indivíduo é importante para a sociedade que a sociedade por sua vez torna este comportamento importante para o indivíduo. O indivíduo torna-se ciente do que está fazendo apenas após a sociedade ter reforçado respostas verbais com respeito ao seu comportamento como fonte de estímulo discriminativo. O comportamento a ser descrito (o comportamento do qual se deve tomar ciência) pode posteriormente retroceder até o nível encoberto, e (para adicionar uma dificuldade culminante) o mesmo pode ocorrer com a resposta verbal." (1945, p. 277)

Se estímulos discriminativos encobertos e respostas encobertas que foram produzidas pelo ambiente social estabelecem relações funcionais com o comportamento, se um mundo privado de estímulos pode ser relacionado à ocorrência da resposta, deve-se concluir que variáveis responsáveis pela sua determinação fazem parte do sujeito. E volta a questão, tais variáveis podem ser chamadas de ambiente? Talvez a referência de Skinner a um ambiente interno nos autorize a chamar tais variáveis de ambiente e a considerá-las como parte do próprio sujeito.

"O processo de condicionamento tem valor de sobrevivência. Uma vez que o ambiente muda de geração em geração, particularmente o externo mais que o ambiente interno, respostas reflexas apropriadas não podem sempre se desenvolver como mecanismos herdados." (1953, p. 55)

Skinner aqui se refere a ambiente interno e externo considerando suas dimensões filogenéticas e ontogenéticas. Esta análise de processos comportamentais será explicada em 1961 por uma nova noção de causalidade que ele chamará de seleção por conseqüências. Novos aspectos deverão então ser considerados na noção de ambiente.

Esta noção de causalidade, específica dos organismos vivos, explica o comportamento a partir de três níveis de determinações – filogenético, ontogenético e cultural. A determinação ambiental age, selecionando, em dimensões temporais muito diferentes: além do ambiente delimitado pelo espaço de uma vida individual, ela envolve os ambientes em que a espécie foi selecionada e os ambientes sociais – as culturas. Estes ambientes se transformam constantemente. Não temos mais os ambientes que selecionaram nossa espécie. Como afirma Skinner:

"Se há um ambiente filogenético natural, deve ser aquele no qual a espécie se desenvolveu. Mas as contingências filogenéticas responsáveis pelo comportamento corrente repousam num passado distante." (1981, p. 315)

A partir da seleção por conseqüências, Skinner consegue explicar o caráter histórico do controle ambiental, sem recorrer a supostos hidráulicos que o conceito de reserva trazia.

"O comportamento não é controlado pelo cenário atual, como parece ser na psicologia estímulo-resposta; ele não é limitado pelo estímulo. Entretanto, é a história ambiental que mantém o controle: a dotação genética da espécie mais as contingências a que o indivíduo foi exposto ainda determinam o que ele irá perceber." (1974, p. 82)

O controle desta história ambiental se faz presente no sujeito transformado.

"Em lugar de dizer que o organismo armazena cópias das contingências às quais foi exposto e mais tarde as recupera e responde a elas novamente, ela [a análise comportamental] diz que o organismo é mudado pelas contingências e mais tarde responde como organismo mudado. As contingências passam para a história."(1987a, p. 64)

O organismo apresenta determinadas susceptibilidades de reforçamento, resultantes da história ambiental filogenética, que interferem no comportamento atual. Sobre isto Skinner afirma:

"No condicionamento operante, o comportamento é reforçado, no sentido de fortalecer e fazer mais provável ocorrer, por certas espécies de conseqüências, que primeiro adquiriram o poder de reforçar através da seleção natural." (1990, p. 1206)

Não é apenas como organismo, com sua capacidade filogenética de se comportar e com sua susceptibilidade a reforçamento, que o sujeito participa das condições que determinam seu próprio comportamento. O sujeito participa também como pessoa e como eu. Ao se referir ao que é tradicionalmente chamado de pensamento, Skinner, analisando o falante como seu próprio ouvinte, afirma que:

"Ele reage ao seu próprio comportamento de várias maneiras importantes. Parte do que ele disse está sob o controle de outras partes de seu comportamento verbal. ...

O falante manipula seu próprio comportamento; ele o revê e pode rejeitá-lo ou emiti-lo de forma modificada." (1957, p. 26)

A pessoa pode, de forma encoberta, estabelecer estímulos discriminativos para os próprios comportamentos, pode avaliá-los, pode também conseqüenciá-los.

"Outra conseqüência importante < do comportamento verbal > é que o falante se torna também ouvinte e pode reforçar amplamente seu próprio comportamento." (1974, p. 100)

A pessoa pode emitir comportamentos de forma subaudível ou mesmo não emiti-los em função de uma história anterior de punição. Ela pode agir em função de regras autoconstruídas, " que descrevem ou implicam contingências de reforçamento" (1985, p. 103); ela pode, desta forma, descrever condições que controlam seu comportamento e agir, como normalmente se diz, de forma racional e consciente, mas pode também se alienar. Como afirma Skinner,

"Nós fazemos nossas próprias regras e as seguimos. Elas representam ganhos extraordinários, entretanto elas nos alienam do contato imediato com importantes reforçadores genéticos ou de reformadores condicionados baseados neles." (1985a, p. 38)

No que se refere a práticas sociais, encontramos também análises nas quais Skinner identifica determinações relacionadas a dimensões privadas do sujeito. Ao analisar as sociedade ocidentais, Skinner descreve práticas sociais determinadas pelo efeito imediato do condicionamento operante que ele descreve como o sentimento de prazer.

"Muitas práticas de culturas avançadas parecem aumentar a freqüência de reforçamento imediato. O Ocidente é especialmente rico nas coisas que chamamos interessantes, belas, deliciosas, divertidas, excitantes. Estas coisas tornam a vida cotidiana mais reforçadora, mas elas reforçam pouco mais do que o comportamento de colocar alguém em contato com elas"... (1986, pp. 23-24)

"Eu estou argumentando que as práticas sociais evoluíram primeiramente por causa do efeito prazeroso do reforçamento operante e aquela parte do efeito fortalecedor das conseqüências foi perdida. A evolução das práticas culturais foi malograda." (1986, p. 17-18)

A partir destas passagens, parece possível afirmar que o "ambiente interno" participa da determinação do comportamento. Então, por que encontramos também passagens na obra de Skinner, principalmente quando ele está se opondo aos mentalistas e cognitivistas, em que ele afirma que o ambiente está fora do organismo?

"Na análise operante e no Behaviorismo Radical que se constrói sobre ela, o ambiente permanece onde está e onde sempre esteve – fora do organismo." (1974, p. 81)

Afinal, há uma local para o ambiente?

Uma primeira resposta talvez seja que tanto o ambiente interno como o externo participam da determinação do comportamento. Não podemos negligenciar os eventos privados uma vez que eles não são apenas parte da ação humana que precisa ser compreendida, eles também fazem parte mundo que nos controla.

"... o Behaviorismo Radical aceita o argumento de que partes de nosso corpo entram no controle sensível do que nós fazemos, não só no comportamento do tipo patinação artística mas no auto-observação e autocontrole que são modelados e mantidos pela comunidade verbal." (1985, p. 105)

Por outro lado, não podemos limitar a explicação do comportamento aos eventos privados. Eles precisam ser explicados, a partir das mesmas determinações que explicam os eventos públicos, a partir do ambiente externo presente e pela história ambiental que seleciona o sujeito como organismo, pessoa e eu. O sujeito como parte de seu ambiente não origina a ação, não armazena contingências de maneira a poder recordá-las no momento da ação, não transporta o mundo exterior para dentro de si enquanto imagens ou representações.

A determinação do sujeito enquanto ambiente sobre seu próprio comportamento não depende do que ele é capaz de perceber enquanto sentimentos, estados físicos ou estados da mente. Se ater ao que pode ser imediatamente observado em si mesmo, quer como estados físicos ou como estados mentais, pode levar a falsas noções, uma vez que

não podemos ver o processo de condicionamento que determina nosso comportamento atual, os determinantes da força atual de nosso comportamento são as conseqüências passadas.

"Muitos eventos relevantes em nossa história passada sucederam sem serem notados. Para um acontecimento, o comportamento para o qual eles eventualmente se provarão relevantes ainda não ocorreu e não podem contribuir para contingências que nos conduziriam a notá-los. E se nós o notamos, nós podemos rapidamente esquecer. Mas os sentimentos, 'idéias', 'intenções sentidas' etc. parecem relacionadas e eles ocorrem exatamente no exato lugar que seria ocupado pela causa." (1972, p.51)

Explicações através de agentes internos podem nos fazer negligenciar ações sobre o mundo exterior, sobre o ambiente físico e social, necessárias para transformar as contingências presentes em nossa sociedade que colocam em perigo a sobrevivência, e necessárias também para gerar novos sentimentos.

Explicações limitadas a agentes internos são, no mínimo, fragmentadas e parciais. Como afirma Skinner (1987b, p. 63)

"A preocupação tradicional com agentes explicativos internos quebra o comportamento em fragmentos. Psicofísicos, por exemplo, estudam os efeitos dos estímulos, mas só até o ponto em que eles são supostamente experienciados por um agente interno.

Psicolingüistas registram mudanças no número de palavras ou no comprimento das sentenças que uma criança fala num período de tempo, mas usualmente sem nenhum registro do que aconteceu quando a criança ouviu palavras ou sentenças ou que conseqüências se seguiram quando ela estava falando. Psicólogos estudam a aprendizagem verbal pedindo a seus sujeitos para memorizar e ou recordar sílabas sem sentido, mas a palavra sem sentido deixa claro que eles não estão interessados em todas as variáveis que controlam o comportamento. De algum modo, processos ou entidades internas atuam como lugares iniciadores ou finalizadores. Um pedaço de sensação é estudado por um psicólogo, um pedaço de comportamento por outro e um pedaço de mudança por outro ainda. A análise do comportamento junta os pedaços novamente ao estudar episódios relativamente completos, cada qual com um história de reforçamento, um contexto atual, uma resposta e uma conseqüência reforçadora." (1987b, p. 63)

A primeira resposta proposta à questão aqui levantada indica que o ambiente interno como parte do sujeito e o ambiente externo fazem parte da determinação do comportamento. Mas talvez uma resposta mais precisa envolva considerar os novos parâmetros trazidos pela noção de seleção por conseqüências como modelo causal. Este modelo descreve uma relação constante entre organismo e ambiente em várias dimensões sem recorrer a um momento, um local ou uma força iniciadora. Sujeito e ambiente transformam-se, por ações recíprocas, em dimensões temporais amplas e variadas que se conjugam a cada momento e de forma constantemente renovada na determinação do comportamento. Esta visão parece não envolver uma dicotomia sujeito-ambiente. Suponho que a interrogação sobre se o sujeito faz parte de seu ambiente talvez seja um resquício

de mecanicismo, no qual o behaviorismo se originou. O mecanicismo dedica-se à explicação do movimento de um corpo que exige uma força iniciadora provocada por outro corpo exterior a ele, seu objeto não tem história e a variação e a transformação são anomalias.

Skinner aponta as transformações ocorridas na história do behaviorismo quando analisa a consciência:

> *"Trata-se de uma reviravolta irônica, considerando a história da revolução behaviorista, que à medida que desenvolvemos um vocabulário mais efetivo para a análise do comportamento, também ampliamos as possibilidades de tomar consciência, assim definida. Psicologia do outro é, afinal de contas, uma abordagem direta do conhecer-se a si mesmo." (1945, p. 277)*

Talvez outra decorrência irônica da explicação da privacidade, considerando a história da revolução behaviorista, seja que a proposta behaviorista radical tenha gerado uma explicação que rompa a separação entre privacidade e alteridade, sujeito e ambiente. Uma explicação que coloca questões sobre como abordar no comportamento as dimensões históricas que o constituem. Como Skinner indica:

> *"... a análise do comportamento ... é necessariamente 'histórica' – quer dizer, está limitada a relações funcionais que revelam falhas temporais. Faz-se uma coisa hoje que afeta o comportamento de um organismo amanhã." (1974, p. 236)*

Bibliografia

SKINNER, B.F. (1930) On the conditions of elicitation of certain eating reflexes. *Proceedings of National Academy of Sciences*, 16: 433-438.

(1931) The concept of reflex in the description of behavior. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972, pp. 429-457.

________(1935a) The generic nature of the concepts of stimulus and response. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972, pp. 458-478.

(1935b) Two Types of conditioned reflex and pseudo type. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972, pp. 479-488.

________(1937) Two types of conditioned reflex: a reply to Konorski and Miller. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century- Crofts Inc., 1972, pp. 489-497.

(1938) *Behavior of Organism.* New York: Appleton-Century- Crofts, 1966.

________(1945) The operational analysis of psychological terms. *The Psychological Review*, 52 (5): 271-277; 291-294.

________(1947) Current trends in experimental psychology. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts Inc.,1972, pp. 295-313.

(1953) *Science and Human Behavior.* New York: The Free Press, 1965.

(1957) *Verbal Behavior.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc..

(1961) A lecture on "having" a poem. In: *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1972, pp. 345-358.

(1962) Behaviorism at fifty. In: *Contingencies of Reinforcement: A theoretical analysis.* New York: Appleton-Century- Crofts, 1969, p. 221-268.

(1972) Humanism and Behaviorism. In: *Reflections on Behaviorism and society.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978, pp. 48-55.

(1974) *About Behaviorism.* New York: Alfred A. Knopf, 1974.

(1981) Selection by consequences. In: *Upon Further Reflection.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987, pp. 51-63.

______ (1985a) News from nowhere, 1984. In: *Upon Further Reflection.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987, pp. 33-50.

(1985b) Cognitive science and behaviorism. In: *Upon Further Reflection.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987, pp. 93-111.

(1986) What is wrong with daily life in the Western word? In: *Upon Further Reflection.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987, pp. 15-31.

(1987a) The place of feeling in the analysis of behavior. In: *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Ohio: Merril Publishing Company, 1989, pp.3-12.

______ (1987b) Whatever happened to psychology as the science of behavior? In: *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Ohio: Merril Publishing Company, 1989, pp. 59-72.

(1990) Can psychology be a science of mind? *American Psychologist,* 45(11): 1206-1210.

Capítulo 27

O conceito de comportamento encoberto no Behaviorismo Radical de B. F. Skinner[1]

Emmanuel Zagury Tourinho[2]

O conceito de comportamento encoberto é introduzido por Skinner, em sua discussão da privacidade, para dar conta de um conjunto de problemas tradicionalmente abordados pela psicologia a partir de referenciais mentalistas ou cognitivistas. Aí estão incluídos o pensar, o atentar, o ver, e outros tantos fenômenos admitidos como formas de ação do organismo, mas raramente interpretados com os conceitos de uma ciência do comportamento. Ao rejeitar a dicotomia físico-mental e o critério de verificação pública (Skinner, 1945), Skinner propõe-se a interpretar esses fenômenos enquanto comportamentos, com uma única especificidade: seu caráter privado ou encoberto. Dizer que aquelas ações do organismo podem ser interpretadas enquanto comportamentos implica afirmar que se trata de eventos (a) dotados de dimensões físicas e (b) funcionalmente relacionados a contingências de reforçamento presentes no ambiente (físico e social) com

---

[1] Trabalho apresentado no IV Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Campinas, 1995.

[2] Departamento de Psicologia Social e Escolar da Universidade Federal do Pará. Endereço para correspondência: Trav. Mauriti, 3275, ap 1501. Marco. 66.095-360, Belém, Pará.

o qual o organismo interage. Nesse sentido, o pensar é um fenômeno comportamental tanto quanto (e sujeito às mesmas leis que) o andar, por exemplo. Desse modo, não há necessidade, para Skinner, de uma definição especial para o conceito de comportamento *encoberto, exceto que se trata de "comportamento executado em escala tão pequena que* não é visível aos outros". (Skinner, 1974, p.27)

Apesar da aparente simplicidade da definição de comportamento encoberto, ela suscita um conjunto de questões que exigem esclarecimento. Procurarei, a seguir, abordar algumas destas questões, examinando como Skinner lida com elas.

a) A aquisição do comportamento encoberto.

Nas ocasiões em que Skinner trata da aquisição de repertórios encobertos, ele *geralmente se refere a respostas adquiridas inicialmente de forma pública ou aberta, e que* posteriormente retrocedem "ao nível do comportamento encoberto ou meramente incipiente" (1945, p.273). Um exemplo claro disso é o comportamento verbal encoberto, ao qual Skinner (1968) se refere afirmando que:

> *"Embora eventualmente uma criança fale para si mesma silenciosamente, nós a ensinamos a falar reforçando diferencialmente seu comportamento audível. Embora mais tarde ela leia livros e recite passagens para si mesma, nós a ensinamos na medida em que ela lê e recita em voz alta. O comportamento encoberto requer menos do ambiente atual e é fácil, rápido e secreto, mas até onde sabemos não há nenhum tipo de pensar que tenha que ser encoberto." (p.125)*

O pensar é outro exemplo clássico de comportamento encoberto, mas ele não se confunde, para Skinner, com o comportamento verbal encoberto. O pensar, para Skinner, pode ser um conjunto de comportamentos preliminares (que podem ser públicos ou privados) emitidos em situações de resolução de problemas, nas quais não há possibilidade momentânea de emissão de uma resposta capaz de produzir o reforçamento. Tais respostas preliminares (ou precorrentes), quando funcionais, produzem mudanças (no ambiente ou no próprio indivíduo) que tornam possível a emissão da resposta solucionadora (que produz o reforçamento). Também o pensar é adquirido inicialmente de forma aberta. Por exemplo, quando aprendemos a ensaiar um movimento no jogo de damas, aprendemos a fazer isso de forma aberta e apenas sob outras contingências passamos a emitir a resposta de *forma encoberta. Skinner, porém, não afasta a possibilidade de que uma estratégia de* resolução de problema seja "aprendida em nível encoberto, com conseqüências privadas" (Skinner, 1974, p.112). Mas isso seria uma exceção e precisaria ser melhor explicada.

b) A manutenção de um comportamento ao nível encoberto.

Quando uma resposta é aprendida de forma aberta, ela está sob o controle de conseqüências do ambiente do indivíduo. Quando ela passa ao nível encoberto, pode-se falar de duas possíveis fontes de controle. Primeiro, pode ser que a resposta fique sob controle de conseqüências privadas. É o que ocorre, por exemplo, no comportamento verbal encoberto. Sobre essa possibilidade, Skinner (1953/1965) diz o seguinte:

> *"O comportamento verbal ... pode ocorrer ao nível encoberto porque ele não requer a presença de um ambiente físico particular para a sua execução. Além*

disso, ele pode permanecer efetivo em nível encoberto porque o próprio falante é também um ouvinte e seu comportamento verbal pode ter conseqüências privadas. A forma encoberta continua a ser reforçada, embora ela tenha sido reduzida em magnitude ao ponto em que não tem qualquer efeito apreciável no ambiente". (p.264)

Na segunda alternativa, a resposta é parte de uma cadeia comportamental e fica sob controle das conseqüências ambientais que se seguem à segunda resposta, o chamado "comportamento consumatório". Isso é o que ocorre com o pensar quando ele é um comportamento preliminar. Quanto a esta possibilidade, Skinner (1968) diz o seguinte:

"Uma vez que o comportamento precorrente opera principalmente para tornar o comportamento subseqüente mais efetivo, ele não precisa ter manifestações públicas. Qualquer comportamento pode retroceder ao nível privado ou encoberto desde que as contingências de reforçamento sejam mantidas, e elas são assim mantidas quando o reforçamento é automático ou derivado da efetividade do comportamento aberto subseqüente. Como resultado, muito do comportamento precorrente envolvido no pensar não é óbvio". (p.124)

Quer dizer, como um comportamento encoberto não afeta o ambiente físico e social com o qual o indivíduo está interagindo, ele não pode produzir mudanças reforçadoras nesse ambiente. Nesse caso, ou ele é reforçado por uma conseqüência igualmente interna, ou ele é reforçado por uma conseqüência que se segue a um outro comportamento que é público e subseqüente ao comportamento encoberto.

c) Vantagens e desvantagens do comportamento encoberto.

Há circunstâncias em que o comportamento encoberto é claramente mais vantajoso para o indivíduo do que a forma aberta. Algumas vantagens citadas por Skinner (1974) são as seguintes: a) "... nós podemos agir sem nos comprometermos" (p.103), isto é, podemos emitir uma resposta sem sofrer possíveis conseqüências negativas que resultariam de sua emissão pública; e b) "nós podemos cancelar o comportamento e tentar novamente se as conseqüências privadas não forem reforçadoras" (p.103), por exemplo, quando ensaiamos uma jogada num jogo de xadrez.

Há situações, porém, em que a forma encoberta de uma resposta é menos vantajosa do que a forma pública e, nesses casos, o comportamento tende a voltar ao nível aberto. Diz Skinner (1968) que "um pensador retorna ao nível aberto, por exemplo, quando a auto-estimulação encoberta é inadequada; ele pode começar um cálculo matemático privadamente, mas começar a falar alto ou escrever notas quando o trabalho se torna difícil ou surgem distrações". (p.125)

Resumindo, o que define a forma aberta ou encoberta de certas respostas são as contingências em vigor, a possibilidade de produzir conseqüências reforçadoras em uma dada situação com a qual se está interagindo. Nenhuma resposta é sempre e necessariamente mais eficaz se emitida de forma aberta ou encoberta.

d) A descrição do comportamento encoberto.

A possibilidade de descrição do comportamento encoberto está intimamente relacionada com o aprendizado da descrição desse comportamento quando ele ocorre de forma aberta. No Behaviorismo Radical, o comportamento verbal é visto como determinado

por contingências sociais. A comunidade verbal, por seu turno, atua sempre com base em eventos públicos, que lhe estão acessíveis à observação direta. É apenas observando o *comportamento em sua forma aberta, então, que a comunidade pode ensinar o indivíduo a* descrevê-lo. Para o próprio indivíduo, porém, a resposta pode ficar sob o controle, também, de uma estimulação encoberta que acompanha o comportamento. Sendo assim, numa ocasião futura, quando aquela estimulação ocorrer o indivíduo pode descrever a ocorrência do comportamento, mesmo que ela tenha acontecido de forma encoberta. Essa análise tem algumas complicações que não cabe discutir aqui, mas é importante ficar claro que a descrição só pode ser aprendida, a princípio, a partir de ocorrências abertas do comportamento.

e) A relação entre comportamento encoberto e comportamento aberto.

É um erro pensar que todo comportamento aberto é determinado por comportamentos ou estímulos encobertos. Por exemplo, é um equívoco interpretar um comportamento público como determinado por um "pensamento", uma "decisão" ou uma "reflexão". O controle último de toda instância de comportamento humano está no ambiente físico e social. É possível que um comportamento encoberto anteceda temporalmente a *ocorrência de um comportamento aberto, mas o último não é determinado pelo primeiro;* ambos são função das contingências ambientais.

f) O ver como comportamento encoberto.

O comportamento de ver exige uma análise especial. Tanto quanto os outros comportamentos encobertos, ele é aprendido de forma aberta. Segundo Skinner (1968), "até onde sabemos, nada jamais é visto encobertamente que já não tenha sido visto abertamente, pelo menos de forma fragmentária. Portanto, o ver encoberto pode ser ensinado como ver aberto" (p.127). O que torna o comportamento de ver um caso especial é que mesmo em sua forma aberta ele tem uma topografia que não pode ser especificada. Na verdade, ele é ensinado não com a comunidade observando diretamente o "ver", mas com a comunidade inferindo sua ocorrência a partir da observação de outros comportamentos públicos que pressupõem a ocorrência do ver. Por exemplo, a comunidade ensina alguém a ver uma praia na medida em que solicita que o indivíduo descreva o lugar.

A análise do comportamento de ver é também fundamental para a crítica behaviorista à idéia de que nós armazenamos cópias mentais do mundo (cf. Skinner, 1963). Uma cópia seria irrelevante para o comportamento privado porque o ver pode ocorrer na ausência da coisa vista. Uma vez que eu tenha aprendido a ver, por exemplo, uma praia, na presença da praia, eu posso vê-la na sua ausência, sem precisar, para isso, pressupor que eu guardei uma cópia mental da praia. Isso pode parecer improvável porque estamos acostumados com vários tipos de cópias de estímulos visuais, como fotografias, filmes, etc. Mas não é nada diferente de se dizer que se pode ouvir uma música na *ausência dos estímulos auditivos que lhe são característicos, nem por isso dizemos que* temos cópias mentais dos sons.

g) O caráter social do comportamento encoberto.

A ocorrência de uma resposta qualquer de forma aberta ou encoberta é função de contingências de reforçamento do ambiente com o qual interagimos, principalmente

do ambiente social. Não há, portanto, comportamento naturalmente encoberto; o que em uma cultura ocorre predominantemente sob a forma encoberta pode, em outro ambiente cultural, ocorrer predominantemente sob a forma pública ou aberta. Na cultura ocidental, por exemplo, a chamada leitura silenciosa, que corresponde ao comportamento verbal textual encoberto, só se tornou predominante a partir do final da Idade Média, com a separação entre vida pública e vida privada (cf. Ariés, 1991). Antes disso, o comportamento verbal textual era predominantemente um comportamento público ou aberto.

Quando se fala do comportamento encoberto como função de contingências de reforçamento eminentemente sociais, é importante entender que estamos falando da relação entre comportamento encoberto e práticas culturais. Nesse nível, não estamos mais lidando com vantagens ou desvantagens do encoberto no nível pessoal ou individual, mas no nível da sobrevivência da própria cultura. Isto é, alguns repertórios comportamentais podem subsistir predominantemente a nível encoberto não porque são mais funcionais enquanto tal para o próprio indivíduo, mas porque estão sob controle de contingências relacionadas à sobrevivência de uma cultura e das práticas que lhe são características. Neste caso, não apenas não podemos naturalizar o fenômeno do comportamento encoberto, como precisamos refletir sobre a própria cultura que o propicia e o modo de vida que esta cultura está produzindo ao estabelecer limites muito estritos para que grande parte do repertório comportamental humano possa ocorrer a nível aberto.

Bibliografia

ARIÉS, P. (1991) Por uma História da Vida Privada. Em Ariés, P. e Chartier, R. *História da Vida Privada* - Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª reimpressão, p. 7-19

SKINNER, B. F. (1945) The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52, 270-277/291-294.

(1963) Behaviorism at fifty. *Science*, 140, 951-958.

(1965) *Science and Human* Behavior. New York/London: Free Press/Collier MacMillan. Publicado originalmente em 1953.

(1968) *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

(1974) *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.

Parte II

Questões metodológicas e de aplicação

Seção VI

"Consciência" e terapeutas

Capítulo 28

Conceituação do comportamento verbal e seu papel na terapia

Maria Martha Costa Hübner

USP/Universidade Mackenzie

Conceituar comportamento verbal no contexto do Behaviorismo Radical de Skinner leva-nos, necessariamente, e, primeiramente, a citar a clássica obra *Verbal Behavioir* (traduzida como *O Comportamento Verbal*) de Skinner, publicada em 1957. Considerado como um dos trabalhos mais criativos de Skinner, possui a curiosa característica de ser mais conhecido como objeto de revisão e críticas do que pelo seu uso ou emprego de seus termos.

Os próprios behavioristas da época parecem ter julgado a obra ousada, para os padrões de fundamentação exigidos até 1977 (20 anos depois de sua publicação). Alguns autores chegaram a afirmar que a "teoria" de Skinner permanecia ainda em seu estado primitivo, sem testes experimentais e revisões de seus conceitos.

Mais recentemente, a partir da década de 80, essa situação começou a mudar e passou-se a encontrar vários trabalhos empregando a terminologia de Skinner para o comportamento verbal (Willians, 1977; Mattar, 1979; Hübner-D'Oliveira, 1982, dentre outros), bem como análises que completam ou modificam, em parte, alguns termos originais de Skinner (Michel,1982; Catania,1986;Catania, 1988).

A propósito da presente exposição é, então, o de selecionar e apresentar a definição mais amplamente aceita e empregada de comportamento verbal, dentro do Behaviorismo Radical, bem como a contribuição de Catania para análise desse comportamento e sua relação com os demais. Serão incluídos, também, alguns dados de pesquisa na área que se mostrem, a meu ver, mais diretamente aplicáveis e úteis em sessões de terapia comportamental.

Para a seleção da definição ainda mais veiculada e aceita, é necessário voltar ao livro *O comportamento verbal* de Skinner (1957). Para este autor, na maioria do tempo o ser humano age apenas indiretamente sobre o ambiente. Seu primeiro efeito é sobre outros homens. Assim, no exemplo clássico de Skinner, um homen sedento, em vez de se dirigir a uma fonte de água diretamente, pode simplesmente "pedir um copo d'água" a **alguém, ou seja, engajar-se em um comportamento que produz um certo padrão** de sons que, por sua vez, induz alguém a trazer-lhe um copo d'água. A conseqüência última – que é receber o copo d'água – não compartilha nenhuma útil relação mecânica, física com o comportamento de origem, pedir um copo d'água. De fato, diz Skinner, a característica desse comportamento é o de ser impotente em relação ao mundo físico. Palavras "não quebram ossos", diz Skinner (1957, p. 2), não removem montanhas.

Por outro lado, o comportamento verbal é eficaz sobre as outras pessoas, ou melhor, é eficaz apenas através da **mediação de outras pessoas**. Dito de outra forma, "comportamento verbal é aquele que é reforçado através da mediação de outras pessoas" (Skinner, 1957, p.2). Requer-se, portanto, para que haja o comportamento verbal, um falante e um ouvinte, conjunto que é denominado por Skinner de "episódio verbal".

O termo "comportamento verbal" é proposto no lugar do termo "linguagem", pelas contaminações e várias interpretações que esse último termo tradicionalmente possui. É proposto "comportamento verbal" para enfatizar que "linguagem" é um comportamento modelado e mantido por conseqüências mediadas e não é algo, uma propriedade, que alguém possua ou, muito menos, uma entidade interna.

Assim, entender comportamento verbal é mais do que entender o uso de um determinado vocabulário. Entender comportamento verbal numa **análise funcional** é verificar quanto conseguimos prever a ocorrência de comportamentos verbais específicos e, eventualmente, quanto conseguimos produzir ou controlar tais comportamentos, alterando as condições nas quais eles ocorrem.

Ao representar, através de exemplos, as possíveis aplicações desse objetivo da análise funcional do comportamento verbal, Skinner (1957) oferece vários exemplos, e um deles pareceu especialmente valioso para terapeutas comportamentais. Pergunta Skinner (1957): "Como um terapeuta pode conseguir tornar descorberto ("trazer à tona") o comportamento verbal latente em uma entrevista terapêutica?"

Esse exemplo revela, a meu ver, a ousadia e o alcance da proposta skinneriana para a análise do comportamento verbal. E, nas palavras do próprio autor, mesmo que a resolução de um problema como esse não seja o objetivo mais imediato de uma análise científica do comportamento verbal, a resolução passa pelos tipos de processos e relações que uma análise funcional do comportamento verbal deve considerar, ou seja: que condições posso criar, como terapeuta, para que aumentem a probabilidade de um determinado comportamento verbal emergir? Em que condições determinadas, respostas verbais

(conteúdos verbais) ocorrem e em que condições elas não ocorrem? Que relações há entre o comportamento verbal de meu cliente e seus gestos, suas ações, seus comportamentos não-verbais?

São perguntas como essas que dão início a uma série de possíveis procedimentos e análises que demandam criatividade e engenhosidade do terapeuta e conhecimento da história de vida do seu cliente.

Apesar de a proposta de uma análise funcional do comportamento verbal estar pronta desde 1957, os processos básicos e relações que dão ao comportamento verbal características especiais estão ainda sendo compreendidas. O livro *O Comportamento Verbal* foi apenas o início, um "exercício de interpretação", como disse seu próprio autor.

E na presente exposição, em vez de tocar nessas características especiais do comportamento verbal, expondo, por exemplo, as oito categorias funcionais propostas por Skinner para os operantes verbais, julgo mais relevante, para o presente contexto, apresentar as relações especiais que o comportamento verbal pode apresentar com outro tipo de comportamento – o não-verbal.

Ou seja, vou comentar sobre a relação entre "palavras e ações" para usar uma expressão mais cotidiana. Considerei oportuno falar sobre essa relação visto ser sessão de terapia "recheada" de comportamento verbal e visto que tanto o terapeuta como o cliente almejam que esses episódios verbais tenham também efeito sobre situações não verbais da vida do cliente, sobre seus comportamentos não-verbais, ou seja , suas ações.

Assim, para destacar o que já se sabe e o que se hipotetiza sobre o poder do comportamento verbal, torna-se necessário citar as contribuições de Catania (1985;1988). Em experimentos realizados por esse autor (Catania, 1988), ele demostrou que as contingências arranjadas para a "fala" de alguém acerca do seu próprio comportamento não-verbal, ou seja, acerca de sua **própria ação**, foram mais eficazes em mudar essa ação do que as contingências arranjadas diretamente sobre essa ação.

Em outras palavras, demonstrou que um comportamento humano não-verbal (uma ação direta sobre o ambiente) era relativamente insensível às contingências, de tal modo que esse comportamento não mudava quando ocorriam mudanças nos esquemas de reforçamento. Mas obtiveram mudanças no comportamento não-verbal quando o comportamento verbal relacionado ao desempenho em esquema foi mudado (por modelagem, por exemplo).

Para ficar mais claro esse poderoso controle do comportamento verbal sobre o não-verbal, vale a pena resumir o experimento de Catania (1988), realizado com crianças de quatro a seis anos, que replicam dados de experimentos semelhantes aos de colegas seus realizados com adultos.

A criança deveria pressionar uma de dúas janelas existentes num monitor de computador. Quando a janela mostrasse o desenho de uma "estrela", a pressão na tela deveria ocorrer de acordo com o esquema de razão variável (ou seja, depois de um número variável de respostas).

Quando no monitor aparecia o desenho de uma "árvore", a pressão de acordo com o esquema (resposta correta) consistia no acender de uma lâmpada de uma série

de oito lâmpadas dispostas em coluna. Quando a coluna de oito lâmpadas estava acesa, a criança ganhava um presente. Ocasionalmente, a criança falava sobre os presentes que ganhava com o boneco (o gato Garfield) que aparecia de tempos em tempos atrás de uma cortina, ao lado do equipamento.

Como é típico apenas para os humanos verbais, os dois esquemas de reforçamento não produziram um responder diferencial (para organismos não-verbais os esquemas de razão produzem fidedignamente taxas mais altas do que os esquemas de intervalos).

Depois de algumas sessões, Catania introduziu uma modificação no procedimento: o boneco "Garfield" apareceu nos períodos entre os esquemas e começava perguntando à criança "como funcionava o jogo". Agora, as lâmpadas acendiam então um contingente às respostas verbais que se referiam ao desempenho do sujeito, num procedimento de modelagem. Nunca se dizia à criança o que dizer ou o que fazer. Modelava-se o comportamento verbal da criança na direção de fazê-la dizer como se jogava o jogo, ou seja, de descrever seu próprio desempenho. O que se conseguiu fazer com que a criança falasse foi, por exemplo, que "na estrela era para apertar rápido e na árvore era para apertar devagar". Quando a criança disse isso, os desempenhos correspondentes aos esquemas emergiram.

Numa de suas conclusões sobre esse experimento, Catania (1988) supôs que o comportamento não-verbal fosse tipicamente governado por regras, enquanto que o verbal fosse tipicamente modelado por contingências. Assim, para se modificar o comportamento humano não-verbal, é mais provável que se tenha sucesso indiretamente, modelando-se o comportamento verbal relevante, do que diretamente, modelando o comportamento não-verbal propriamente dito.

E esse sucesso de se conseguir mudanças no comportamento não-verbal mudando-se o verbal correspondente a ele é interpretado pelo fato de nós, humanos, aprendermos, por equivalência, a corresponder o que fazemos e o que dizemos que fazemos. Palavras e ações, se têm uma história de equivalência, de correspondência, então a mudança em um poderá provocar a mudança em outro.

Em nossas pesquisas em equivalência (Matos e Hübner-D'Oliveira, 1992) obtivemos alguns dados compatíveis com essas observações. Diante de uma tarefa não-verbal – apontar, onde a criança deveria emparelhar cores iguais – uma de nossas crianças não atingia o critério de desempenho, ou seja, não emparelhava cores iguais. Introduzimos, então, um procedimento de solicitar à criança, após um primeiro acerto, que descrevesse o que havia feito e reforçávamos a fala correspondente ao desempenho correto. Após ter descrito sua resposta correta (comportamento verbal), o critério de desempenho foi logo atingido (comportamento não-verbal).

Vejo, particularmente, no meu trabalho de atendimento a crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, que muitas vezes, mudando por modelagem, modelação e reforçamento diferencial, a "fala anti-estudo", "anti-escola ", para uma "fala pró-escola", "pró-saber", obtenho mais rapidamente mudanças paralelas favoráveis nos comportamentos "não-verbais", tais como sentar-se diariamente na escrivaninha de estudos em horários determinados, ler, ir às aulas, etc.

Situações análogas às desses experimentos e a essas que descrevi me parecem ocorrer nas sessões de terapia.

Ou seja, poderíamos explicar o sucesso do controle e a manutenção de muitas pessoas em terapia justamente pelo sucesso do controle do comportamento verbal (do terapeuta e cliente) sobre a ampla gama de comportamentos não-verbais que o cliente deseja ver em si mudados (ou seja, as ações que ocorrem fora da sessão de terapia).

Em suma, o que esses dados e explicações apontam é que conseguimos mudanças em comportamentos não-verbais quando eles passam a ser controlados por instruções, ou melhor, auto-instruções. E as auto-instruções, quando surgem, tornam o comportamento sensível às contingências. Nada mais belo e completo.

Assim, o comportamento verbal tem um papel central no sucesso da terapia, por seu controle sobre os demais comportamentos. E, felizmente, esse controle pode ser adquirido diretamente, modelado e mantido por contingências. Portanto, acessível a todos.

Finalmente, esses dados surpreendem aqueles que acham que "terapia é **mero** blá-blá-blá", que trabalhar com o "**discurso**" do cliente é apenas retórica de fracos efeitos. O controle poderoso do comportamento verbal está aí para desmentir. Ele reverte essa conclusão e mostra que trabalhar com o comportamento verbal é um excelente trampolim para se atingir as ações propriamente ditas.

Bibliografia

CATANIA,C. (1986). On the difference between verbal and nonverbal behavior. *The analysis of verbal behavior*, 4, 2-9.

______ (1988). The functions of language. Curso ministrado durante a XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

HÜBNER-D'OLIVEIRA, M.M. (1982). Os operantes verbais Ecóico, Tacto e Mando de Skinner: considerações a partir de uma experiência de ensino com jovem ecolálica. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

MATOS, M.A e HÜBNER-D'OLIVEIRA, M.M. (1992). Equivalence relations and reading.Em S.C. Hayes e L.J. Hayes (Orgs) *Understanding Verbal Relations*. Reno: Context Press, pp. 83-94.

MATTAR, C. D.(1979). O ensino de respostas gestuais simbólicas para crianças severamente retardadas. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da USP.

MICHAEL,J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. Journal of Experimental Analysis of Behavior, 37, 149-155

SKINNER, B.F. (1957). Verbal Behavior. New York: Appleton.

WILLIAMS, W.L. (1977). The effect of co-operation procedures on the acquisition and subsequent generalization of a sign language communication repertoire in severely and profoundly retarded girls. Tese de doutorado apresentada à Universidade de Manitoba, Canadá.

Capítulo 29

Aquisição de consciência como condição para a melhora do desempenho

Lorismário Ernesto Simonassi [1]

Será que apresentar "consciência" é condição necessária para melhora de desempenho?

Esta é uma questão controversa, com respostas positivas e negativas entre alguns pesquisadores. Antes de respondê-la, entretanto, é preciso especificar sobre o que estamos falando. Nunca é demais lembrar que falar de consciência é falar de eventos chamados "privados" e que um dos principais problemas a respeito deste conceito é a sua definição. (Greenspoon, 1975)

É possível, no entanto, sugerir uma definição que possa ajudar a resolver algumas das dificuldades dessa conceituação.

---

[1] Professor Doutor do Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Goiás – Pesquisador CNPq -301.881.88-0

1. Consciência ou comportamento consciente?

Em seu livro *Sobre o Behaviorismo*, Skinner (1974, p.7) diz que:

"(...) eis, como exemplo, alguma das coisas comumente ditas sobre o Behaviorismo ou a ciência do comportamento. Creio que são todas falsas.

1- O Behaviorismo ignora a consciência, os sentimentos e os estados mentais"

Esta é a crítica número um das vinte que Skinner apresenta na introdução do seu livro.

Em outro livro de sua autoria (Skinner, 1980, p. 345), ainda diz:

"O que são os eventos privados aos quais, pelo menos de uma forma limitada, um homem vem a responder através de formas que chamamos de 'perceber' ou 'saber'? Comecemos com o tipo mais antigo, e de muitas maneiras o mais difícil representado pelo 'fato obstinado da consciência' ".

Essas duas citações feitas por Skinner são suficientes para mostrar que Skinner não nega a existência da consciência. De acordo com Davis (1984, p. 623), "Skinner duvida que os eventos internos do discurso mentalista clássico tenham qualquer papel explicativo em uma ciência do comportamento. Porém, ele aceita sua existência e assume a responsabilidade de explicar o que eles são". No entanto, aceitar a existência de um evento não é suficiente para que possamos estudá-lo. É preciso mais, muito mais. E o próprio Skinner (1984) aponta um começo para isso, afirmando que a questão é inicialmente conceitual. Em resposta a esta posição de reconceituação, Davis (1984) apesar de discordar, em alguns pontos, do discurso feito por Skinner, concorda que a proposta deste é inicialmente conceitual. Davis (1984, p. 623) afirma: "Skinner duvida que os eventos internos do discurso mentalista inicial tenham qualquer papel explicativo em uma ciência do comportamento. Porém, ele aceita sua existência e assume a responsabilidade de explicar o que eles são."

Sem dúvida, Skinner trata a consciência como comportamento, e este é o primeiro passo para que possamos estudá-la de forma reinterpretada, como descrições de eventos físicos em relação a outros eventos físicos.

Também as relações entre comportamentos e meio ambiente foram especificadas por Skinner. Utilizando-se da contingência tríplice como instrumento conceitual, ele apontou para a possibilidade prática da análise dos comportamentos e as suas relações com o meio ambiente. É, pois, possível falar de comportamentos cônscios sem abandonar os princípios da Análise Experimental do Comportamento. Comportamentos cônscios podem ser tratados como uma classe de operantes. E, como operantes, podem ser analisados em relação aos estímulos antecedentes e em relação às conseqüências. Portanto, pode ser analisado com base na contingência tríplice.

2. Estudos de contingências e regras: suas relações com comportamentos denominados cônscios

De acordo com Todorov (1985, p. 75),

"o termo contingência se refere a um instrumento conceitual que é utilizado na análise das interações organismo-ambiente. Uma contingência de três termos especifica: (1) uma situação presente ou antecedente que pode ser descrita em termos de estímulos chamados discriminativos pela função controladora que exercem sobre o comportamento; (2) algum comportamento do sujeito que, se emitido na presença de tais estímulos discriminativos, tem como conseqüência (3) alguma alteração no ambiente, que não ocorreria (a) se tal comportamento fosse emitido na ausência dos referidos estímulos discriminativos, ou (b) se o comportamento não ocorresse."

Sem dúvida, os estudos sobre regras começaram a lançar luz sobre os *comportamentos conscientes, analisados desde um ponto de vista experimental.* De acordo com Glenn (1987, p. 30), "regras são descrições de relações funcionais (...). Uma regra pode ser formulada com referências verbais aos estímulos. Portanto, o comportamento estará implicado por regras, mesmo que não seja especificado".

Sendo as regras descrições de relações funcionais, uma das possibilidades é fazer **estudos que relacionem quais são as relações funcionais a que as descrições se referem.** Essas relações podem ser especificadas como relações entre estímulos, respostas ou conseqüências, ou seja, como contingência de três termos (Holland e Skinner, 1969).

A distinção feita por Skinner (1978) entre comportamento modelado por contingências e comportamento governado por regras resultou em inúmeros estudos experimentais e análises teóricas sobre estes dois tipos de comportamentos e as condições necessárias para sua ocorrência.

Alguns experimentos foram realizados por Simonassi, Oliveira e Sanábio (1994) e Simonassi, Fróes e Sanábio (1995) com base nas definições de regras e contingências citadas acima. Esses experimentos estudaram possíveis relações existentes entre exposição às contingências e formulações de regras.

O procedimento básico para o estudo pode ser resumido da forma como se segue.

Os sujeitos experimentais, em geral humanos adultos, são conduzidos um a um a uma sala experimental e colocados diante de uma tela sensível instalada em um monitor de computador.

Em seguida, recebem instruções mínimas sobre como operar a tela e sobre o que fazer na situação.

De forma geral, aparecem na tela do computador três estímulos sobrepostos a três retângulos. Um de cor azul, outro de cor vermelha e outro verde. Um toque no retângulo azul sobrepõe a este o estímulo programado. Um novo toque no retângulo verde ou vermelho

faz com que o estímulo do retângulo azul desapareça e reapareça no retângulo que foi tocado. Dessa forma, pode-se programar uma série de experimentos, variando-se os estímulos. Um novo toque no retângulo azul reintroduz novo estímulo, e assim, sucessivamente. Após os toques nos retângulos verde ou vermelho, ocorre um som característico e, no centro da tela, a palavra CERTO ou ERRADO, conforme for o critério estabelecido para tal. Os sons associados às palavras certo ou errado são diferentes. Assim sendo, um retângulo azul, quando tocado, faz surgir na tela do computador um estímulo que, seguido por outro toque nos retângulos verde ou vermelho, é acompanhado de sons diferenciados e das palavras certo ou errado. Isso caracteriza uma tentativa. Em cada tentativa, temos uma tríplice contingência programada: um SD, uma Resposta de tocar (escolher) = RE e uma conseqüência (certo ou errado).

Após cada tentativa, ou nas tentativas programadas, aparece na tela do computador uma instrução, pedindo ao sujeito para relatar por escrito "como ele está fazendo para resolver este exercício". Com um novo toque na tela, recomeçam as tentativas.

Assim sendo, duas respostas são estudadas: (1) a resposta de escolher e (2) a resposta de redigir. A resposta de redigir é uma resposta que faz parte do contexto e pode ser analisada como uma resposta controlada pelas instruções ou pelas contingências programadas.

3. Alguns resultados experimentais

Em um experimento realizado por Simonassi, Oliveira e Sanábio (1994), foram utilizados 32 sujeitos para estudar, entre outros objetivos, "se as respostas certas aumentavam de freqüência antes da formulação das regras".

Quando as respostas de escolher corretas foram analisadas, verificou-se que, para 15 dos 19 sujeitos que formularam a regra em concordância com as contingências, a freqüência de respostas certas aumentou antes da formulação das regras. Isto é, os acertos médios passaram de 22% na tentativa 1 para 88% na tentativa 5. Para os quatro outros sujeitos que formularam a regra, a curva também foi típica de aprendizagem. Resumidamente, pode-se afirmar que para 15 sujeitos dos 19 que formularam a regra, a freqüência de acertos aumentou antes da formulação da regra.

O mais interessante a observar é que, para 12 dos 13 sujeitos que não formularam a regra e, portanto, o término do experimento foi pelo número de tentativas, também ocorreu aumento da freqüência de acertos. Apenas para um dos sujeitos que não formularam a regra, não houve aumento de freqüência, uma vez que este sujeito já iniciou o experimento com uma freqüência de acertos elevada.

Assim sendo, pode-se dizer que, para 31 de 32 sujeitos, a freqüência de respostas aumentou antes da formulação da regra escrita. Portanto, o aumento dos acertos dependeu das conseqüências (certo ou errado) programadas na contingência.

Em um outro experimento realizado por Simonassi, Fróes e Sanábio (1995), em que um dos objetivos foi verificar se as respostas corretas aumentavam antes das formulações das regras, tanto para os sujeitos que formularam as regras como para aqueles que não as formularam, os resultados foram semelhantes ao experimento anterior, com 16 sujeitos utilizados. Para 14 dos sujeitos, a freqüência de respostas aumentou gradualmente ou era alta desde a primeira tentativa. Para dois sujeitos, não ocorreram mudanças. É bom salientar que estes dois sujeitos não formularam a regra e não solucionaram o problema apresentado.

Tomados em conjunto, os resultados dos dois experimentos de Simonassi e colab. (1994 e 1995) indicam que: 1) a freqüência de respostas de escolher corretas aumentou como resultado da exposição às contingências; 2) a formulação da regra ocorreu **sempre** após o aumento da freqüência de respostas corretas; e, 3) aumentos na freqüência de respostas de escolher corretas foram observados na ausência da formulação da regra.

Esses resultados têm sido replicados em uma série de estudos sobre regras e contingências e têm sido apresentados nas Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira de Psicologia.

4. Relação entre regras e comportamentos conscientes

Os resultados dos dois experimentos citados permitem fazer uma relação entre formulação de regras (a resposta de redigir) e o que pode ser chamado de comportamentos conscientes. Se definimos como comportamento consciente a resposta de redigir sobre os termos da contingência programada (estímulos discriminativos, respostas de escolha e conseqüências), podemos afirmar que os sujeitos que formularam a regra são sujeitos cônscios da contingência programada. Para todos esses, a freqüência de respostas de escolher aumentou antes de eles descreverem as regras. Portanto, antes de serem considerados cônscios. Mais ainda, para aqueles que não redigiram a regra, a freqüência de acertos da resposta de escolher aumentou, embora não pudessem ser considerados cônscios. Dessa forma, pode-se concluir que a aquisição de consciência não é condição necessária para melhora do desempenho de solucionar problemas. Parece ser possível afirmar que tanto o aumento da freqüência de uma resposta (no caso a resposta de escolher) como uma outra resposta (no caso, a resposta de formular regras) dependem da exposição às contingências programadas e das contingências instrucionais.

Nos dois experimentos relatados, a relação analisada foi a da resposta de redigir em relação à contingência programada, ou melhor, em relação aos termos que compõem a contingência programada. Esta relação entre a tríplice contingência programada e a resposta de redigir é que possibilita uma análise do que foi definido como comportamento cônscio.

Entretanto, há que se considerar outros casos. Por exemplo, pode-se supor uma situação na qual um sujeito é exposto a um problema em que a freqüência de acertos (respostas de escolher) está muito baixa. Em seguida, um falante pode descrever a

contingência programada para o sujeito e este imediatamente aumentar a sua freqüência de respostas, isto é, pode passar de uma freqüência de acertos próximo a zero para uma próxima a cem.

Nesse caso hipotetizado, a freqüência de respostas aumentou abruptamente de zero para cem. Porém, há que se considerar que, no exemplo dado, o sujeito mudou a freqüência de respostas com base em uma nova instrução que lhe foi dada, e, portanto, estará sob controle puramente instrucional. Se a instrução estiver em concordância com as contingências programadas, o desempenho se manterá. Caso contrário, o desempenho se modificará. Nesses dois casos (contingências em acordo e desacordo), o comportamento estará em estado de transição parcialmente controlado pelas instruções e passará a estados estáveis mantidos pelas contingências programadas. Daí, poder-se afirmar que a contingência programada é que mantém a resposta de escolher. Há, portanto, um duplo controle: instrucional e contingencial. (Cerutti, 1989; Baron e Galizio, 1983; Hayes e Hayes, 1989; Buskist e Miller, 1986.)

O que ocorre quando o controle é puramente instrucional é que a relação existente não é mais entre a contingência programada e a resposta de descrever, mas sim, entre instrução e a resposta de descrever. Nesse último caso, a resposta de descrever as contingências não teve ainda oportunidade de ocorrer, uma vez que o organismo ainda não se comportou em relação à contingência programada. Portanto, fica difícil falar de comportamento cônscio se a resposta à tríplice contingência não ocorreu. Seria mais adequado descrever a mudança de desempenho com base nas instruções dadas ao sujeito (ouvinte), que é o fenômeno que se observa.

Finalmente, algumas considerações devem ser feitas, de um ponto de vista teórico, sobre formulação de regras e solução de problemas.

a) Os experimentos aqui apresentados foram feitos com sujeitos humanos adultos de repertório verbal bem estabelecido.
b) Os problemas foram de solução simples, o que pode ter facilitado a formulação de regras.
c) Estudos com manipulação de estímulos que propiciam análises moleculares ou molares devem ser conduzidos para a análise do momento da autoformulação de regras.
d) Outros tipos de respostas verbais, tais como respostas verbais vocais, devem ser estudadas em relação à sua oportunidade de ocorrência (tentativa a tentativa ou em tentativas espaçadas). Isso permitirá análises conceituais relacionadas à Hipótese Paramecânica de Ryle e ao Behaviorismo Molar de Rachlin (veja Baum, 1994), sobre com portamentos conscientes.
e) Mais experimentos sobre instruções e contingências programadas devem ser conduzidos para tentar separar os efeitos destes controles.

O presente texto aponta para a possibilidade do estudo experimental de comportamentos conscientes. Tais estudos estão relacionados à solução de problemas, exposição a contingências e formulação de regras. Essas três áreas parecem promissoras para ajudar a solucionar questões relativas ao que denominamos de comportamentos conscientes.

Bibliografia

BARON, A. e GALÍZIO, M. (1983). Instructional control of human operant behavior. *The Psychological Record*, 35, 495-520.

BAUM, W.M. (1994). *Understanding behaviorism: science, behavior and culture.* New York: Harper Collins College Publishers. Chapter 3.

BUSKIST, W.F. e MILLER Jr., H.L. (1986). Interactions between rules and contingencies in the control of human fixed-interval performance. *The Psychological Record*, 36, 109-116.

CERUTTI, D.T. (1989). Discrimination theory of rule-governed behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 259-276.

DAVIS, L.H. Skinner as conceptual analyst. *The Behavior and Brain Science*, 7, 623-624.

GLEN, S. (1987). Rules as environmental events. *The Analysis of Verbal Behavior*, 5, 29-39.

GREENSPOON, J. (1975). Revision del concepto de experiencia privada. Em Pardo, G.F. e Natalício, L.F.S. (org.) La ciencia de la conducta. México: Trilhas. Pgs. 133-143.

HAYES, S.C. and HAYES, L.J. (1989). The verbal action of the listener as a basis for rule-governance. *In Rule-Governed Behavior: cognition, contingencies and instructional control*. Edited by Steven C. Hayes. Plenun Press: New York. Pp. 153-190.

HOLLAND, J.G.; SKINNER, B.F. (1969). *A análise do comportamento.* São Paulo: Herder.

SIMONASSI, L.E.; OLIVEIRA, C.I. e SANÁBIO, E.T. (1994). Descrições sobre possíveis relações entre contingências programadas e formulação de regras. *Estudos*, 21 (3/4): 97-112.

SIMONASSI, L.E., FRÓES, A.C. e SANÁBIO, E.T. (1995). Contingências e regras: considerações sobre comportamentos conscientes. *Estudos*, 22, (3/4): 189-199.

SKINNER, B.F. (1974). *Sobre o Behaviorismo.* São Paulo: Ed. Cultrix.

(1980). *Contingências do Reforço.* São Paulo; Coleção Os Pensadores: Abril Cultural.

_______(1984). Behaviorism at fifty. *The Behavior and Brain Science*, 7, 615-621.

___ (1978). *O Comportamento Verbal.* São Paulo: Cultrix.

TODOROV, J.C. (1985). O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. *Psicologia: teoria-prática*, 1, (1), 75-81.

Capítulo 30

O estudo de eventos privados através de relatos verbais de terapeutas

Roberto Alves Banaco[1]

Denis Roberto Zamignani[2]

Roberta Kovac[3]

Vários terapeutas brasileiros autodenominados comportamentais têm declarado que perguntam a seus clientes sobre seus comportamentos encobertos (Delitti, 1991; Meyer, 1990; Banaco, 1993, Guilhardi, 1995; Delitti e Meyer, 1995). Pesquisadores têm declarado que vêm estudando os comportamentos encobertos (Kerbauy, 1994; Tourinho, 1995; Zamignani, Kovac e Banaco, 1996; Kovac, Zamignani e Banaco, 1996). Esses profissionais vêm baseando seus trabalhos e justificando essas práticas primordialmente em Skinner (1982; 1991). De uma certa maneira, estas declarações aproximaram um grande número de alunos de cursos e eventos ligados à Análise Experimental do Comportamento e ao Behaviorismo.

Outros profissionais behavioristas radicais ligados à clínica (por exemplo, Guedes, 1993a, 1993b) têm criticado o uso de eventos internos como se este uso insinuasse que

[1] Professor Associado do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Psicologia da PUC/SP.

[2] Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. PUC/SP.

[3] PUC/SP

as explicações para o comportamento tivessem voltado, como nas teorias mentalistas, ao interior das pessoas.

De fato, essa preocupação não parece infundada. Tem sido observado tanto na prática de alguns alunos quanto na de alguns profissionais iniciantes, que muitos deles interpretaram, a partir dos primeiros trabalhos citados anteriormente, que bastaria perguntar aos clientes sobre seus comportamentos encobertos para que os terapeutas fossem capazes de fazer análises behavioristas. A culpa não é dos alunos, nem dos profissionais iniciantes, certamente. Sendo coerente com uma prática behaviorista, é possível afirmar que se o aluno não aprendeu foi o professor que não ensinou (Banaco, 1995). Essa má interpretação pode ter se originado do que vimos mostrando de nossa prática nos congressos nestes últimos anos. Passamos durante muito tempo tentando justificar porque nós nos consideramos behavioristas; apesar disso, trabalhamos com os comportamentos encobertos nas sessões clínicas e esquecemo-nos de mostrar como a análise funcional deve levar em conta esse tipo de comportamento e/ou analisá-lo. Assim, vemos como necessário, retomar os porquês da importância de se estudar o comportamento encoberto na prática clínica, e mais do que isto, retomar seu papel no exercício de uma análise funcional, através de pesquisas que possam levá-los em consideração.

1. O comportamento encoberto é "especial"?

Vários autores, revendo a obra de Skinner, afirmam que o comportamento encoberto é um comportamento como outro qualquer e, portanto, deve ser estudado (Matos, 1996; Micheletto, 1996; Tourinho, 1996). Resta a nós, enquanto pesquisadores, "arregaçar as mangas" e começar a estudá-lo, descobrir novas metodologias, "mergulhar" no conhecimento produzido até agora, na tentativa de esclarecer as dúvidas existentes e fornecer à prática clínica bases cientificamente fundamentadas para o manejo destes eventos.

Comportamentos Encobertos: Especificidades e Implicações para a Pesquisa

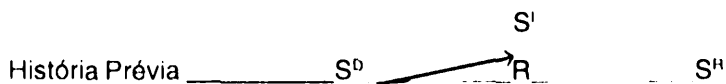
Algumas questões levantadas durante o V Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, principalmente aquelas levantadas nas apresentações sobre o tema: "Eventos Privados: O sujeito faz parte de seu ambiente?" (Tourinho, 1996; Micheletto, 1996; Matos, 1996; Malerbi, 1996), permitiram uma reavaliação no trabalho desenvolvido até então sobre eventos encobertos. Primeiramente, deve-se levar em consideração que efetivamente trabalha-se com os comportamentos encobertos na prática clínica e os terapeutas comportamentais já apontaram várias razões para se comportarem dessa maneira (Delitti e Meyer, 1995). Em segundo lugar, devemos atentar que o que os diferencia dos comportamentos abertos é unicamente a acessibilidade.

Segundo Skinner (1982), o comportamento encoberto é aquele que só pode ser observado pela própria pessoa que se comporta (por exemplo, sentir) ou, pode ser executado em uma escala tão pequena que não seja visível aos outros (por exemplo, pensar), ou o comportamento encoberto é fazer aquilo que se faria quando o estímulo estivesse presente (como ver algo na ausência da coisa vista, "fantasiar", por exemplo.). Por isso, o acesso

da comunidade verbal a estes comportamentos é restrito, e depende da descrição verbal feita pelo indivíduo de seus próprios comportamentos encobertos. Até o momento, o relato verbal é a fonte mais importante de dados sobre os eventos internos.

Banaco (1993) afirma que comportamentos do tipo encoberto, tais como emoções sentidas durante a sessão terapêutica, são mais difíceis de serem descritos e controlados do que os comportamentos abertos. Por essa razão, são dificilmente discriminados, e muitas vezes manejados de forma deficiente, principalmente pelo terapeuta iniciante. Esses comportamentos teriam a sua parcela de determinação no comportamento expresso, tanto pelo cliente quanto pelo terapeuta na sessão e, conseqüentemente, na qualidade do atendimento. Aparentemente, esta afirmação contraria os escritos de Skinner. Em vários pontos de sua obra, Skinner discute o papel dos eventos internos na determinação dos comportamentos e afirma que eventos internos não são causa do comportamento observado; são produtos colaterais "às respostas abertas e resultado, tanto quanto elas, das contingências ambientais". (1982, 1991)

Tentando propor uma sistematização dessa problemática, Tourinho (1995) descreveu duas possíveis formas de relação: uma que descreveria eventos encobertos, como emoções ocorrendo paralelamente ao comportamento expresso, e outra que descreveria eventos internos, tais como pensamentos, que poderiam estar encadeados entre o estímulo discriminativo e a resposta emitida. Essa análise não descarta a necessidade de considerar *as variáveis ambientais na determinação do comportamento.*

Dessa forma, a contingência a ser analisada poderia ser assim representada:

onde S^D corresponde a um acontecimento externo, S^I corresponde a uma estimulação *interior do indivíduo (um sentimento, por exemplo), R corresponde a uma resposta pública,* e S^R às conseqüências que se seguem a esta resposta. Tourinho afirma que, para o Behaviorismo Radical, a resposta (R) deve ser interpretada em termos da relação explicitada na contingência, e nunca como um resultado de S^I.

Para a discussão do que seria sentimento, Skinner (1982) propõe que este seja considerado um comportamento reflexo. Com sua postura monista, Skinner afirma que o que é sentido é o próprio corpo do organismo se comportando, reagindo aos estímulos ambientais.

Levando à frente esta questão, considerando as emoções da forma proposta até o momento (como um comportamento reflexo), e considerando o esquema apresentado acima, podemos nos perguntar se a conseqüência (S^R) teria efeito apenas sobre R e não sobre S^I. Catania (1983), apresenta uma discussão interessante e útil para este ponto. Segundo esse autor,

> *"O reflexo é apenas uma relação entre muitas das relações possíveis entre estímulos e respostas. No reflexo, a apresentação de algum estímulo produz confiavelmente alguma resposta. Mas, o estímulo desse reflexo pode afetar outras respostas de maneira diferente, e a resposta desse reflexo pode ser afetada*

diferentemente por outros estímulos".

Decorre dessa afirmação a proposta de que o comportamento encoberto denominado "emoção" pode ser considerado reflexo nas primeiras apresentações dos estímulos, mas pode ocorrer num contínuo (ocorrer concomitantemente a outras respostas, tanto encobertas quanto abertas) e sofrer a ação de outros estímulos que se seguem a ela. Várias outras pesquisas apontam este tipo de relação ocorrendo entre comportamentos operante e reflexo (para uma descrição completa dessas relações, veja o Capítulo 2 do livro de Catania (1983) – *Learning*).

Uma segunda relação possível entre estímulos antecedentes, respostas (abertas ou encobertas, reflexas ou operantes) e conseqüências é descrita por Tourinho da seguinte forma:

> *"ele [o comportamento encoberto] é parte da contingência, e não um subproduto. Ele pode também ser uma parte da contingência relacionada à determinação de comportamento público. Isso ocorre, a propósito, no caso da resolução de problemas, onde se tem uma cadeia de eventos que se encerra com um comportamento público, mas que tem como um de seus elos um outro comportamento, que pode ser privado."*

Ou seja, pode haver uma cadeia comportamental, na qual o ambiente interno do sujeito funcionaria como S^D para seu próprio comportamento. Essa contingência poderia ser representada da seguinte forma:

onde um estímulo qualquer, ambiental (S^D) é seguido por uma resposta privada (R_1) que pode ser um pensamento, e R_2 que pode ser uma resposta expressa, seguidos então por uma conseqüência (S^R). Assim, S^D, R_2 e S^R podem ser públicos, mas R_1 pode ser privado. É o que ocorre, por exemplo, quando uma resolução de problema envolve um comportamento de pensar que é privado[4].

Vemos como necessária a investigação de episódios comportamentais nos quais eventos semelhantes aconteçam. No entanto, apresenta-se como um problema a dificuldade de acesso a dados desta natureza.

---

[4] Cabe ressaltar que se R1 acontece como resposta privada, necessariamente ela "esteve fora um dia", ou seja, foi modelada pela comunidade verbal. Por exemplo, para resolvermos a questão matemática: quanto é 37 menos 20?, emitiremos a resposta privada de "subtrair", e chegaremos ao resultado "17". Então, uma resposta privada ocorreu; no entanto, um dia ela já foi aberta (inumeras vezes "contamos nos dedos", fizemos exercícios em cadernos, fizemos as contas em voz alta e agora a resposta de subtração ocorre em nível encoberto).

2. A comunidade, o comportamento verbal e a pesquisa

Assim como a aprendizagem de qualquer outro comportamento, a aprendizagem verbal de discriminação dos eventos encobertos é construída a partir da relação com a comunidade verbal. No entanto, ao contrário dos comportamentos abertos, aos quais a comunidade tem acesso direto à observação para a instalação da resposta verbal discriminativa, nos encobertos a comunidade tem acesso apenas aos eventos públicos que os acompanham. Decorre disso uma aprendizagem discriminativa deficiente e a variação, para cada sujeito, da relação entre cada resposta verbal descritiva e seus respectivos eventos encobertos. A descrição de comportamentos encobertos dificilmente será absolutamente precisa, pois o relato verbal nem sempre terá uma correlação perfeita com o evento relatado. A qualidade desta correlação vai depender da história de reforçamento e exposição a contingências de descrição destes comportamentos encobertos de cada indivíduo. Este é o limite do acesso a comportamentos encobertos com o qual temos que lidar.

A pesquisa sobre eventos encobertos tem que levar em consideração essas características, quando busca o acesso aos comportamentos encobertos através do relato verbal.

3. Alguns modelos metodológicos

Considerando as características dos comportamentos encobertos apontadas até o momento, alguns pesquisadores desenvolveram métodos de investigação, partindo do relato verbal como dado.

Simão (1986) utilizou um procedimento de interação pesquisador-sujeito que envolve atividades formalmente planejadas pelo pesquisador para que o sujeito faça relatos sobre um fenômeno-tema em uma série de sessões. Nesse trabalho, era solicitado ao sujeito que recordasse aspectos do fenômeno que ele considerasse relevante. Este relato era gravado em áudio, transcrito e reapresentado cumulativa e sistematizadamente para o sujeito de sessão para sessão, com o objetivo de coletar novas informações. Como efeito da interação verbal, observaram-se transformações no discurso e na ação do sujeito ao longo do tempo.

Wielenska (1989) procurou estudar a viabilização do uso desse procedimento em sessões de supervisão. Nessas sessões, foram selecionados alguns fenômenos-tema, e o sujeito era entrevistado, consultando suas lembranças sobre sessões terapêuticas que havia conduzido, seu relato verbal sobre a atuação gravado em áudio, transcrito pela experimentadora e seu conteúdo sistematizado em torno dos problemas trazidos pela terapeuta-sujeito. O uso do procedimento foi, ao longo das entrevistas, modificando a atuação do terapeuta-sujeito, mostrando que ele era útil no estudo de comportamentos (fossem eles abertos ou encobertos), na discriminação de aspectos relevantes da situação-problema, etc.

Uma possível forma de implementar o estudo de alguns aspectos da relação terapêutica seria utilizar o procedimento proposto por Simão em situações de supervisão (como foi feito por Wielenska) partindo não apenas de relatos sobre as sessões gravados em áudio, mas de gravações em vídeo e áudio das próprias sessões terapêuticas e não de relatos verbais de lembranças dessas sessões.

Preocupada há anos com os eventos que ocorrem durante a sessão terapêutica, Kerbauy (1996) tem procurado desenvolver um método capaz de obter de terapeutas o conhecimento necessário para descrever e entender as relações estabelecidas nessa situação. Essa autora desenvolve no momento, junto a uma orientanda, um projeto para verificar as variáveis que interferem nas tomadas de decisão dos terapeutas durante as sessões. O método consiste na gravação em vídeo e áudio das sessões, com entrevista do terapeuta imediatamente após a realização da sessão, concomitantemente à reprodução da gravação da sessão. Nessa entrevista, as autoras buscam dados dos eventos abertos e encobertos que determinaram as escolhas dos sujeitos-terapeutas para suas intervenções.

Sendo entrevistado dessa forma, o sujeito estaria observando seu comportamento expresso de uma maneira mais fidedigna do que quando "consulta sua memória" para fazer o relato verbal sobre a sua atuação.

Um outro centro de pesquisa que busca soluções para o estudo de comportamentos encobertos através de relato verbal é o Laboratório de Psicologia Experimental da PUC-SP. Os trabalhos de seus pesquisadores (Kovac, Zamignani e Banaco, 1995; Zamignani, Kovac e Banaco, 1995; Zamignani 1996) vêm utilizando procedimentos semelhantes ao proposto por Kerbauy (1996).

O objetivo inicial das pesquisas realizadas por esses autores era desvendar quais as variáveis estariam operando no controle do comportamento expresso do terapeuta durante o atendimento e levantar dados que pudessem responder se os comportamentos encobertos do terapeuta que ocorriam durante a sessão faziam parte também dessas variáveis. Num primeiro momento, a linha de pesquisa procurou fazer uma comparação entre sujeitos que fossem terapeutas experientes (com mais de dez anos de atuação clínica) e sujeitos inexperientes (terapeutas em formação). A obtenção de sujeitos inexperientes foi simples, pois os autores estavam em constante contato com alunos que cursavam o quinto ano de Psicologia. No entanto, os autores enfrentaram uma grande dificuldade para encontrar um terapeuta experiente que tivesse disponibilidade de ter suas sessões de atendimento gravadas e de participar das entrevistas. Por conta disso, optou-se pela utilização de um dos autores (Banaco) como sujeito. Qualquer análise feita a partir de dados obtidos através deste sujeito deve levar em consideração o fato de que ele é um observador diferenciado, tanto pelo interesse no assunto em questão quanto pelo conhecimento dos objetivos da pesquisa.

Os dados foram coletados nas sessões ocorridas durante o estágio supervisionado da Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic, da Faculdade de Psicologia da PUC-SP. Nas sessões, os clientes eram atendidos em grupo de até seis componentes por dois co-terapeutas. Um estagiário permanecia dentro da sala de atendimento para registrar as sessões cursivamente com papel e caneta; havia um rodízio entre os alunos para a função de terapeuta, e o supervisor e os outros alunos do grupo de estagiários assistiam à sessão atrás do espelho. Num primeiro momento, foram coletados dados de atendimento

nos quais um dos co-terapeutas era o terapeuta experiente (o supervisor). Uma câmera de vídeo era colocada atrás do espelho, com o foco centrado no terapeuta. Depois que a sessão era gravada, era transcrita integralmente. Em seguida, procedia-se à seleção de alguns pontos da sessão considerados relevantes para a pesquisa (algumas alterações perceptíveis na expressão do rosto do sujeito, "ajeitar-se" na cadeira, ou um silêncio muito grande, etc.). Seguia-se então uma sessão de entrevista na qual o sujeito assistia à reprodução da sessão, observando o seu desempenho. As questões formuladas eram do tipo: "No momento 'x' da sessão, você agiu desta maneira (era feita uma descrição verbal da ação do sujeito). Vamos ver?". Era reproduzida a fita que continha o registro do comportamento do sujeito. Em seguida, era perguntado a ele: "O que é que você estava pensando neste momento" ou "O que é que você estava sentindo nessa situação?" diante da cena mostrada no vídeo. Eram perguntas básicas para a investigação do comportamento encoberto.

Este procedimento tinha como fundamentação a hipótese de que estímulos semelhantes aos que atuaram na sessão de atendimento seriam reapresentados com a reprodução da sessão em vídeo, possibilitando ao sujeito não apenas que ele recordasse o que havia pensado e sentido na sessão, mas talvez ter seu comportamento novamente sob controle de estímulos semelhantes aos da sessão terapêutica, na qual atuou. Obviamente, o procedimento não permite o acesso exatamente ao encoberto emitido no *momento da sessão, porque já são conhecidas pelo sujeito as conseqüências que ocorreram* em decorrência aos seus comportamentos expressos, que eram desconhecidas e imprevistas no momento da sessão.

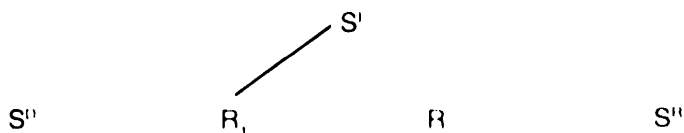
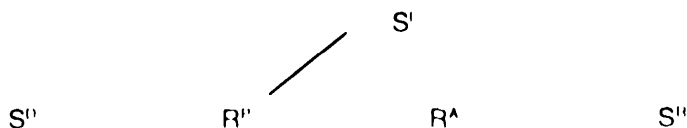
Mas foi possível levantar, com esse procedimento, alguns pontos de discussão. Selecionaremos, a título de ilustração, um trecho descrito de uma das sessões observadas.

A situação que estava sendo apresentada no vídeo era a seguinte: uma cliente, que costumeiramente falava em demasia, tinha acabado de verbalizar por 3 minutos corridos; os outros integrantes do grupo (clientes) estavam se dispersando; a pergunta feita ao sujeito pelos pesquisadores foi: "E quando você percebe que uma pessoa só está falando e o grupo todo está desatento? Como é que você se sente ?" O entrevistado, tendo visto na fita a situação registrada, e seus comportamentos abertos, responde:

> *"Eu me sinto aflito. Eu me sinto aflito porque eu tô perdendo o controle do grupo. Eu quero que o grupo seja agradável pras pessoas pra que elas aumentem a chance de estar ali. No que elas começam a se desligar do que está acontecendo, aquilo não está sendo reforçador para elas, e eu tô dirigindo, então eu preciso de alguma maneira pegar aquilo, mas eu não posso ao mesmo tempo magoar a pessoa que está falando, porque ela também é importante e faz parte do grupo e eu tenho que estar nessa coisa, eu não posso perder o grupo e não posso perdê-la. Então eu tenho que arrumar um jeito de estar satisfazendo a todo mundo; então eu começo a falar 'hum hum', 'tá bom', 'tudo bem', aí eu começo a ficar mais irritado, e eu estou tentando dizer isso de uma outra maneira. Que são coisas que eu posso ir falando junto com eles, assim como eu falo 'hum hum', 'sei', 'ham, ham', nessa situação eu falo 'tá bom', 'tudo bem, 'tá legal', que quer dizer 'corta'. Aí eu começo a sinalizar e depois eu faço isso algumas vezes, aí eu corto. Porque eu já dei sinal, já dei sinal, se eles não respondem, aí eu corto e viro pra outra pessoa."(Kovac, 1995, p. 48)*

Quando estávamos tentando fazer um exercício de análise funcional de *comportamentos encobertos, percebemos que a tríplice contingência, levando em* consideração apenas os eventos observáveis, não explicava todo o episódio de forma satisfatória. A solução encontrada foi desmembrar todo o episódio em várias minirrelações, que aconteciam todas ao mesmo tempo. Desta forma, descrevemos cadeias paralelas, conforme a noção de colateralidade proposta por Skinner (1982, 1991). Vale lembrar que o S^D para todas era o mesmo: os 3 minutos da fala da cliente, o desinteresse dos outros membros do grupo, etc.

A partir dessa verbalização, podemos notar várias respostas abertas e encobertas acontecendo concomitantemente. O sujeito emite sons, enquanto procura formas de conduzir o grupo sem perder a atenção dos componentes, sem magoar a pessoa que está falando, relata que esteve irritado, procura sinalizar sua irritação etc.

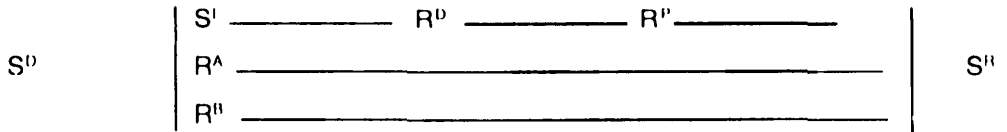
Se forem acoplados os dois esquemas apresentados por Tourinho, o descritivo da emoção e o do pensamento, o que estava acontecendo era o seguinte:

Para facilitar a análise, propomos a substituição dos índices numéricos do esquema de Tourinho por índices alfabéticos que sejam indicadores do comportamento em questão. Assim, seu esquema seria substituído por:

onde R^P, que substituiu R_1 significa 'pensamento' e R^A que substituiu R significa 'resposta aberta'.

Nesse esquema, S^D representa o período de 3 minutos da fala daquela cliente *específica, o desinteresse do restante do grupo e a história de atendimento daquele grupo* por aquele terapeuta; S' representa os sentimentos do terapeuta provocados por esse S^D; R^P representa a discriminação destes eventos e a reflexão sobre o que fazer, baseado na abordagem teórica; R^A representa o comportamento aberto (falas do tipo "sei", "hum, hum" etc.) e S^R a consequência para o episódio todo, que é a cliente não parar de falar.

A análise possível da cadeia de comportamentos obtida a partir deste esquema pode conduzir a uma interpretação de que S' e R^P estejam ocorrendo concomitante e encobertamente, e apenas R^P esteja determinando R^A (o que seria um erro). Como pode-*se perceber, este esquema não abarca a totalidade das relações descritas pelo* comportamento verbal do sujeito ao relatar o episódio. Para sermos mais fiéis ao dado coletado, necessitamos desenvolver o esquema apresentado de uma forma mais refinada,

já que para que a discriminação da emoção pudesse ter ocorrido, foi necessário primeiramente que a emoção ocorresse.

Desta forma, poderíamos desenvolver um outro esquema que descreva o episódio:

	S^I ——	R^D ——	R^P ——	
S^D	R^A ——————————			S^R
	R^B ——————————			

onde, além das respostas e estímulos já descritos (S^I, R^P, S^D, R^A e S^R), foram acrescentadas novas respostas: R^D– discriminação da emoção – e R^B – resposta de busca de alternativas para mudar a situação.

Nota-se que além de ter acrescentado duas respostas, este esquema propõe *uma reorganização das relações estabelecidas entre as respostas anteriores. Desta forma,* cadeias paralelas são descritas (conforme a noção de colateralidade proposta por Skinner, 1982, 1991), mas certamente a colateralidade só pode ser evocada entre S^I, R^A e R^B. As respostas R^D e R^P são seqüenciais e só ocorreram porque ocorreu S^I. Mais complexa que esta é a constatação de que R^A e R^B só perduram no tempo **enquanto** R^P está presente, afetando desta forma a noção de colateralidade. Parece que existe uma interação entre estas respostas que só terminaria se:

a) a cliente parasse de falar e/ou outra pessoa do grupo começasse a falar (S^R para R^A);

b) se o sujeito encontrasse na situação um estímulo que pudesse apoiá-lo para a mudança do discurso da cliente (S^R para R^B);

c) se o tempo possível de ser esperado para que a mudança ambiental ocorra se extinguir *e R^A tiver que ser mudada (decisão do terapeuta de "cortar" a fala da cliente).*

Dessa forma, embora as relações entre os elementos da análise fiquem mais reveladas, ainda fica claro que será a conseqüência possível para cada uma das respostas que afetará o conjunto todo e não uma determinação de S^I. A partir das possíveis conseqüências (descritas em a, b ou c) a serem fornecidas pelo ambiente, é que as respostas todas – abertas e encobertas, operantes e respondentes – mudarão na seqüência e terão suas probabilidades de ocorrência no futuro modificadas.

Assim, se ocorresse o descrito em "a", é possível que o terapeuta ficasse menos irritado, deixasse de verbalizar "hum, hum" etc., parasse sua resposta de busca de alternativas e iniciasse uma outra resposta de "prestar atenção" a esse novo evento. Se ocorresse o descrito em "b", é possível que o terapeuta, através de comportamento verbal, introduzisse na fala do cliente o novo elemento que havia aparecido. Se tivesse que optar por "c", talvez estivesse "abrindo mão" das conseqüências de ser receptivo à fala de cliente para obter uma outra conseqüência mais reforçada para si – manter a participação de todos os membros do grupo.

O que fica para ser investigado é a temporalidade e a possível relação entre S^I, R^A e R^B. Possivelmente o procedimento proposto neste trabalho poderia buscar resultados,

através de entrevista elaborada a partir da análise aqui apresentada, que explicitassem melhor essas relações.

Talvez a discriminação dos comportamentos encobertos seja difícil de ser obtida, pois a comunidade verbal – ainda que de formação behaviorista radical – não exigiu de seus integrantes, até o momento, esta discriminação refinada de seus comportamentos. Esta aprendizagem se faz importante para que o terapeuta possa ter consciência das variáveis presentes em seu atendimento. A partir do conhecimento destas variáveis, comportamentos expressos podem ser alterados ou reavaliados visando uma melhora de seu desempenho. (Zamignani, 1996)

O episódio abaixo, obtido com a terapeuta inexperiente (S) demonstra que a intervenção através da pergunta do experimentador (E) possibilitou a consciência de algumas variáveis que interferiram na sua (do terapeuta) atuação:

E -- Então, você continua nessa fala sua, a V. diz: "Ah, eu não acho que seja problema...", nem ela, você interrompe e diz: "Então, isso você não acha, mas alguma coisa certamente você acha!"

S – Então, já é com raiva que eu digo isso do tipo, isso que eu acabei de falar, eu quero que ela se exponha, entendeu? Eu sei que talvez não seja assim o melhor jeito, mas nessa hora eu tinha raiva mesmo, queria que ela falasse. Por que só ela não tinha problema ali, entendeu?

E – E você, o que faz com que você ache que ela tem que estar expondo dessa forma? De outra forma e não dessa os problemas dela?

S – Minha história pessoal, provavelmente. Me irrita o jeito dela falar como se ela não tivesse nenhum problema, sei lá, nem sei. Eu acho que até, assim, pro objetivo do grupo, talvez fosse importante ela expor, pra gente poder trabalhar exatamente o que incomoda ela; porque a impressão que eu tenho é que até hoje a gente não sabe, agora tá começando a se aproximar melhor do momento que ela começa a falar um pouco mais. Mas até então, o quê que ela tava fazendo ali? Se é uma pessoa que num..."tá tudo muito bom, tá tudo muito bem, tem uma coisinha que incomoda ali, mas nada é problema." Então sei lá, acho que é importante ela se expor pra poder trabalhar isso ali.

A descrição verbal dos eventos privados do sujeito ocorreu quando os entrevistadores perguntam à terapeuta inexperiente: "O que é que você sentiu aqui?" e ela pôde dizer: "eu tava com raiva mesmo." Com esta verbalização e a intervenção posterior dos entrevistadores, a terapeuta poderia desenvolver um repertório discriminativo encoberto sobre as relações ambientais que provocaram suas emoções e do comportamento expresso que havia acabado de ver sendo emitido através da reprodução da fita, o que permitiria a reflexão a respeito de outras alternativas comportamentais a serem emitidas em situações semelhantes a essas descritas.

Os exemplos apresentados sugerem inúmeras questões que podem gerar novas linhas de pesquisa sobre os comportamentos encobertos na prática clínica. Ressaltamos novamente que a nossa análise parte fundamentalmente da relação funcional existente

entre os eventos externos (estímulo discriminativo, resposta e conseqüências) e os eventos privados descritos, ou seja, de forma alguma, essa análise descarta a noção de tríplice contingência apresentada inicialmente por B. F. Skinner. A formulação apresentada por Micheletto (1995) mostra a coerência deste tipo de análise com a proposta skinneriana:

> *Skinner considera como parte do fazer o que as pessoas pensam e sentem. Como ele afirma, "Sentir é tanto um produto da evolução como o fazer. Ele é parte do fazer" (1990, p. 1207). Como os sentimentos, "a mente é o que o corpo faz. É o que a pessoa faz. Em outras palavras é comportamento." (1987b/1989, p. 67)*
>
> *Os eventos privados não só são parte da ação humana, mas fazem parte dos eventos do universo que afetam o organismo. Como Skinner afirma, "o termo ambiente significa qualquer evento do universo que afeta nosso comportamento" e "parte do universo está dentro de nossa pele" (1953/1965, p. 257) e como tal faz parte da determinação; "... partes do corpo entram no controle sensório do que fazemos ..." (1985/1987, p. 105). Sendo assim, para Skinner, "como as pessoas se sentem é freqüentemente tão importante quanto o que elas fazem." (1987a/1989, p. 3)*
>
> *Durante toda sua obra, Skinner trabalha com o comportamento como objeto de estudo, mas a abrangência do que pode ser entendido como comportamento se estende no desenvolvimento de sua ciência. A noção de comportamento de Skinner abarca a ação humana em toda sua complexidade: os eventos privados, a moral, o pensamento, a consciência, a alienação e a própria ciência." (grifos nossos)*

Consideramos que este é um caminho promissor na explicitação dessas questões, tão importantes para a área. Este trabalho propôs-se apenas a iniciar esta discussão, que é bastante complexa e que exigiria um aprofundamento teórico, metodológico e volume de pesquisa muito mais rico e volumoso que o executado para este trabalho.

Finalizando, apresentaremos algumas considerações a respeito do porquê estudar o comportamento encoberto, seja ele do cliente ou do terapeuta:

• primeiramente porque os clientes (e muitas vezes os terapeutas) estão mais acostumados a falar deles – dos encobertos – do que das situações ambientais que controlam as suas respostas.

• em segundo lugar, porque se falam sobre estes comportamentos, eles podem aprender e melhorar as suas relações sociais. As nossas relações sociais estão fundamentadas em falas desse gênero. Aprendemos a nos expressar em nossas relações interpessoais através de verbalizações como: eu gosto disso, isso é legal! eu não gosto, estou triste, etc. não é comum ouvirmos falas do tipo: "você reforça meu comportamento por estar desse jeito", ou coisas semelhantes.

• em terceiro lugar, defendemos que os terapeutas continuem perguntando sobre os eventos internos. O cliente muitas vezes discrimina o que sentiu (culturalmente falando, nossa comunidade verbal prioriza esse tipo de respostas discriminativas) e não discrimina as relações ambientais que controlaram seu comportamento (novamente dado ao fato de que nossa cultura, mentalista, não prioriza este tipo de eventos). O pedido para observar evento

interno exige que o cliente observe a si próprio e aos outros para que venha a discriminar tanto o efeito que o mundo tem sobre ele quanto o efeito que ele tem sobre o mundo. A literatura de laboratório elucida quais são as operações que ocorrem no ambiente e que fazem com que o cliente vivencie determinados comportamentos emocionais. Assim, conhecendo estas relações, temos condições de analisar verbalizações apresentadas pelo cliente do tipo: "senti raiva naquele momento", quando ele não consegue descrever a relação ambiental que provocou aquele evento encoberto. Essa forma de análise está melhor descrita por Skinner(1991),

> *"A análise das contingências ambientais "não significa porém que os terapeutas comportamentais nunca devam perguntar aos seus clientes o que eles estão sentindo ou pensando. A partir das respostas dos clientes é possível inferir alguma coisa sobre suas histórias, genética e pessoal. De fato, fazer tais perguntas é freqüentemente a única forma de que os terapeutas dispõem para aprender sobre uma dada história pessoal. Faltam-lhes as facilidade necessárias para investigações diretas, e investigar sem permissão é antiético. No entanto, perguntar sobre sentimentos e pensamentos é apenas uma conveniência – a verdadeira conveniência, de fato, que explica porque as pessoas têm perguntado sobre e por tantos séculos – e devemo-nos voltar para variáveis mais acessíveis se quisermos promover uma análise científica, ou então usá-la para fazer alguma coisa em relação a problemas pessoais". (pp. 108 e 109)*

Bibliografia

BANACO, R. A. (1993): O Impacto do Atendimento sobre a Pessoa do Terapeuta. *Temas em Psicologia*, 2, p. 71 - 79.

CATANIA, A.C. (1993). *Learning.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall (3ª edição).

DELITTI, A. M. C. (1991): Análise Funcional do Relato de Sonhos. Mesa redonda apresentada na XXI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 1991.

DELITTI, A. M. C. & MEYER, S. B. (1995): O Uso dos Encobertos na Prática da Terapia Comportamental. In: Rangè, B. (org.) *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva de Transtornos Psiquiátricos* - Campinas, SP: Editorial Psy, 1995, p. 269 - 274.

GUEDES, M. L. (1993a): Equívocos da Terapia Comportamental. *Temas em Psicologia*, 2, p. 81 - 85

__ (1993b): Behaviorismo Radical e Subjetividade. Texto proferido durante o II Encontro Brasileiro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental. Campinas, 1993.

GUILHARDI, H. J. (1995): Um Modelo Comportamental de Análise de Sonhos. In: Rangè, B. (org.) *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva de Transtornos Psiquiátricos* – Campinas, SP: Editorial Psy, 1995 p. 257 - 267.

KERBAUY, R.R. (1996) Pesquisa em Terapia Comportamental. *Cadernos de Pesquisa: Registros e Anotações.* Junho, 5, 84-93. São Paulo – Setor de Pesquisa, Documentação e Publicação da Clínica do Instituto Sedes Sapientiae.

KOVAC, R.; ZAMIGNANI, D.R. e BANACO, R. A (1996). The role of Private Events as Control Variable in therapeutic sessions: collaterality or determinism?. Trabalho apresentado na 22nd Annual Convention of Association for Behavior Analysis, em San Francisco – EUA, 27 de maio de 1996.

MEYER, S. B.(1990): Tópicos Avançados em Terapia Comportamental. Mesa redonda apresentada no IV Encontro Paranaense de Psicologia.

SIMAO, L. M. (1982): Estudo Descritivo Das Relações Professor - Aluno, APUD: MOTTA, M. M. M.: Estudo de um Instrumento de Coleta de Dados Através de relatos Verbais. Tese de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1991.

SKINNER, B. F. (1982): *Sobre o Behaviorismo* – São Paulo: Ed. Cultrix.

(1989): *Ciência e Comportamento Humano* –- São Paulo: Martins Fontes Ed., 1989 - 7ª edição.

(1991): *Questões Recentes na Análise Comportamental* – Campinas, SP: Papirus.

WIELENSKA, R. C. (1989): A Investigação de Alguns Aspectos da Relação Terapeuta - Cliente em Sessões de Supervisão. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia.

ZAMIGNANI, D. R. (1996) Psicoterapia Comportamental em Grupo na PUC-SP: uma análise de variáveis envolvidas no processo de supervisão clínica. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Psicologia da PUC-SP como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de psicólogo.

ZAMIGNANI, D.R.; KOVAC, R. e BANACO, R. A . (1996) The behavior therapist practice: a study about the control variables that may be in operation during a therapeutic session. Trabalho apresentado durante a 22nd Annual Convention of Association for Behavior Analysis, em San Francisco - EUA , 25 de maio de 1996.

Seção VII

A prática clínica e a produção científica

Capítulo 31

O terapeuta é um cientista?

Sérgio Vasconcelos de Luna

PUC/SP

Meu artigo pressupõe uma declaração necessária: não sou, não fui um terapeuta nem tive formação para sê-lo. Qualquer competência que possa me autorizar a tratar deste tema vem do lado da pesquisa. Por outro lado, considerando-se que este fato é conhecido da organização deste livro, imagino que a idéia é mesmo a de ter alguém falando como pesquisador, e não como terapeuta.

As primeiras considerações que me ocorreram sobre o tema não foram muito claras e eu atribuí as ambigüidades ao título. Mesmo trocando a palavra **cientista** por **pesquisador** (o que ajudou), eu não resolvia o problema. Não imaginava que se pudesse estar perguntando se **todo** terapeuta era um pesquisador e, muito menos, se **algum** poderia sê-lo. Afinal, muitos terapeutas têm produzido e divulgado conhecimento de qualidade, e este encontro – assim como os anteriores – é prova disto. Nesta linha de raciocínio, concluí que a questão importante a responder era ***em que condições um profissional pode ser*** – **sistematicamente** – ***pesquisador e terapeuta ao mesmo tempo***? Em outras palavras, é possível que ele produza sistematicamente conhecimento durante ou a partir de sua atividade como terapeuta?

Esta pergunta está circunscrita dentro de um problema com o qual tenho me ocupado (Cf. Luna, 1989 e Luna, 1992): trata-se da distinção entre o pesquisar e o prestar serviços, e eu gostaria de gastar algum tempo tratando dela.

Independentemente do referencial teórico/metodológico do profissional, uma pesquisa – teórica, empírica ou de qualquer outra natureza – pressupõe necessariamente, a meu ver, quatro requisitos:

a) a existência de uma pergunta cuja resposta é importante encontrar porque configura conhecimento novo;
b) a elaboração (e sua descrição) de um conjunto de passos que permitam obter informação necessária para chegar à resposta;
c) um sistema de referência que permita tratar e analisar as informações obtidas;
d) a indicação do grau de confiabilidade na resposta encontrada (em outras palavras, por que aquela resposta, nas condições da pesquisa, é a melhor resposta possível?).

Estes elementos permitem caracterizar mais claramente a distinção entre o pesquisar e o prestar serviços. Os critérios de relevância que presidem a formulação de um problema de pesquisa levam a esperar que a resposta a ser obtida ao final da pesquisa – constatada a correção metodológica – seja relevante para a comunidade científica por preencher uma lacuna importante no conhecimento disponível. Dessa forma, pesquisa é sempre um elo de ligação entre o pesquisador e a comunidade científica, razão pela qual a sua publicidade é elemento indispensável do processo de produção de conhecimento. Conhecimento não divulgado não é conhecimento, e seu produtor não é pesquisador.

Nos projetos de prestação de serviços, o profissional (não necessariamente o pesquisador) defronta-se com um interlocutor (indivíduo, grupo, comunidade) que apresenta um problema que, para maior facilidade de comunicação, identificarei aqui como "queixa". Cabe ao profissional identificá-la (ou levar o seu cliente a fazê-lo) e colocar sua competência a serviço do encaminhamento de soluções. Desta forma, um projeto de intervenção parte da "queixa" e tem como ponto de chegada, a sua solução. Se isto ocorrer, ter-se-á configurado uma bem-sucedida prestação de serviços.

A aparente obviedade destas considerações começa a ser abalada quando se consideram projetos de intervenção que se pretendem pesquisas e/ou que são relatados como tais. Nestas circunstâncias, tenho observado a ocorrência de certas configurações que merecem consideração. Comento pelo menos duas.

Configuração 1. O projeto é relevante pelos seus efeitos (isto é, profissional e cliente consideram-se satisfeitos com os resultados) mas não há indicação de seus procedimentos, nem avaliação dos resultados; em outras palavras, torna-se difícil até caracterizar a ação **profissional**, seja de pesquisa, seja de intervenção.

Configuração 2. O relato da pesquisa dá conta da queixa e da sua solução; contudo, nem queixa nem solução são relevantes para a comunidade científica, na medida em que não constituem **conhecimento novo** para ela. Embora pais possam ficar aliviados por saberem que a enfermidade de seu filho foi identificada e curada, dificilmente o médico dele iria a um congresso para comunicar seu procedimento para identificar sarampo e tratar dele.

Em resumo, independentemente da relevância de que cada uma destas atividades se reveste, pesquisa e prestação de serviços não se confundem, nem mesmo quando

ambas são desenvolvidas conjuntamente. Por mais verdadeiro que seja o fato de que teoria e prática precisam interagir continuamente, e por mais indiscutível que seja a necessidade do compromisso do pesquisador com a transformação da realidade, permanece o fato de que ambas – pesquisa e prestação de serviços – têm interlocutores diferentes e desempenham funções diferentes no processo de desenvolvimento do conhecimento.

Estas declarações deveriam ser suficientes para estabelecer minha posição quanto ao valor indiscutível de cada uma destas atividades e, sobretudo, da importância fundamental da troca contínua entre os respectivos profissionais. Mas a pergunta que me fizeram é outra e pode ser reformulada agora: é possível que o terapeuta produza sistematicamente conhecimento novo (portanto, relevante para a comunidade científica) enquanto intervém na situação profissional? Note-se que não se questiona se é possível que um terapeuta seja também um pesquisador. Eu comecei minha fala afirmando esta possibilidade.

A questão que me coloco é se sua atividade profissional enquanto terapeuta pode atender aos requisitos **vigentes** para caracterizar a pesquisa.

Acredito que possíveis respostas a esta questão possam advir da análise de prováveis contingências a controlar atividades do pesquisador e do terapeuta.

Eu mencionei, há pouco, requisitos mínimos que permitem caracterizar uma pesquisa. Embutido nestes requisitos, existe um sistema de referência e de controle, nem sempre explicitado, mas inexorável. Por exemplo, quem decide, referenda a importância da resposta que se procura buscar? Seria ingênuo pressupor que baste o julgamento do próprio pesquisador. Da mesma forma, de onde vêm os critérios que o pesquisador deve satisfazer para afirmar (e ter credibilidade ao fazê-lo) que a resposta encontrada é a melhor resposta possível?

A resposta a estas e muitas outras perguntas semelhantes aponta para um sistema de avaliação/referendo exercido, em muitos níveis diferentes, pela comunidade de pares do pesquisador. Este sistema começa com a disseminação genérica dos referenciais teórico-metodológicos aceitáveis para a produção de conhecimento em um determinado tempo (a história da ciência mostra quanto eles são sujeitos a mutação) e desce a níveis menos sutis representados por pareceres a trabalhos submetidos a financiamento ou à publicação e pela avaliação realizada a teses e dissertações na Pós-Graduação (trajetória meio inevitável ao postulante a pesquisador).

Em síntese, o pesquisar desenvolve-se segundo normas gerais estabelecidas e controladas pelo próprio grupo de pesquisadores. Como em qualquer outra confraria, a adesão a estas normas é condição para o estabelecimento do status de cada um em particular e de todos, em geral. Para que este processo ocorra, é necessário que os produtos da atividade de pesquisa tenham um caráter necessariamente público.

Por outro lado, como estabelecer estes correlatos em relação ao terapeuta? Que contingências existem no sentido de levá-lo a tornar público o seu produto? Sob que condições pode ocorrer a avaliação de seus pares? Garantida a habilitação mínima e salvaguardado o código de ética, que tipo de controle pode ser exercido sobre a sua atividade? Como é estabelecido o status profissional de um terapeuta não-pesquisador?

Acredito que existam diferenças marcantes entre as contingências controladoras destes dois grupos de profissionais e eu analiso, a seguir, as seguintes:

1. Compromisso epistemológico e ênfase no tipo de formação.

2. Desenvolvimento metodológico.

3. *Timing* da pesquisa e da intervenção clínica.

1. Compromisso epistemológico e ênfase no tipo de formação

É muito difícil avaliar o que controla um profissional em sua atividade de pesquisa. Embora curiosidade e compromisso com o conhecimento sejam motivações elegantes e tentadoras, a verdade é que precisamos, antes, descartar uma série de outros candidatos sérios a controladores (tais como a necessidade de titulação, exigências contratuais e a própria manutenção de status, por exemplo). Além disto, como qualquer outro tipo de controle, estes precisam ser instalados ao longo da história de vida. Há consenso de que esta instalação precisaria ser iniciada cedo, mas a literatura sobre Ensino de Ciências, por exemplo, (tanto a européia quanto a norte-americana) é farta em críticas ao insucesso da iniciação de crianças no jogo da Ciência. Em nível nacional, não faltam críticas dos próprios órgãos responsáveis pelo ensino à fragilidade da formação em pesquisa que se desenvolve ou que nem se tenta desenvolver nos cursos de formação.

A despeito disso, a comparação entre as formações de futuros terapeutas e de futuros pesquisadores, no que diz respeito ao compromisso com a produção de conhecimento, fala muito alto a favor dos segundos. Não tenho dados a respeito, mas todos os meus indicadores sugerem que a preocupação com a capacitação do profissional para a intervenção clínica aliada à multiplicidade de abordagens, cada qual reclamando a necessidade de alta especialização, ocorrendo em um tempo exíguo, têm levado os alunos a interpretarem a formação em pesquisa ou, pelo menos, a competência teórico-metodológica, como mais uma opção profissional, assim como eles optam entre clínica e trabalho. Uma das imagens mais claras de que eu guardo dos meus tempos de professor de metodologia no curso de graduação é a de alunos justificando seu desinteresse pela disciplina por já terem feito a opção pela clínica. Uma aluna chegou a declarar que deveria ser dispensada da disciplina porque não pretendia ser cientista! Em conversas com amigos terapeutas, durante a preparação deste texto, recebi de um deles um curioso alerta: o de que supervisores clínicos (de alunos e de recém-formados) e associações congregando terapeutas estariam desenvolvendo um tal nível de supervalorização da intervenção e controle sobre ela que não sobraria espaço para se cogitar sobre a produção de conhecimento na atuação clínica!

Um último ponto precisa ser assinalado dentro deste tópico. As discussões que se vêm travando nos últimos anos sobre a **dissociabilidade** ensino-pesquisa e, em especial, sobre o caráter profissionalizante do ensino de graduação tendem a reforçar uma separação entre aqueles que produzem conhecimento e aqueles que vão consumi-lo na atividade profissional. Dentro das universidades, principalmente as particulares, não é

estranho que se defendam contratos muito reduzidos a determinados professores e se os eximam de uma produção compatível com a função da Universidade, sob a alegação de que sua experiência profissional é indispensável para a formação do aluno. A alegação é perfeita. O que não se justifica é que a sua experiência profissional venha carrear, ao aluno, o modelo de uma intervenção que não se compromete com a geração de conhecimento novo e sua exposição à crítica.

Se, *de fato, estas análises estiverem corretas, a formação do terapeuta cria poucas* contingências – se alguma – na direção de um compromisso com a produção de conhecimento. Nestas circunstâncias, sobraria aquilo que Gil e Carrascosa (1985) e Hewson (1985) chamaram, respectivamente, de **compromissos metodológicos** e de **compromissos epistemológicos** para manter um profissional pesquisando. Mas, afinal, o que teria instalado, em primeiro lugar, tais compromissos?

2. Desenvolvimento metodológico

Anos atrás, em um simpósio na Reunião Anual da atual Sociedade Brasileira de Psicologia, eu tive oportunidade de analisar a situação da pesquisa aplicada em relação à pesquisa básica, dentro da Análise Experimental do Comportamento, e concluí pelas tremendas dificuldades que a primeira enfrentava em virtude dos modelos metodológicos impostos pela segunda. Embora não seja o caso de retomar aquela análise agora, vale ressaltar alguns pontos nela assinalados.

A natureza dos princípios epistemológicos da AEC, a ênfase na Psicologia enquanto ciência natural, os seus pressupostos metodológicos e o longo período de "caça às bruxas" que se abateu sobre os seus adeptos, por exemplo, geraram uma expectativa segundo a qual a pesquisa que não pudesse atender aos padrões estabelecidos para e pelo trabalho básico de laboratório seria uma pesquisa de categoria inferior ou nem seria pesquisa. Eu diria que muito mudou neste cenário nos últimos anos, mas eu tenho a impressão de que as mudanças não chegaram a desfazer os efeitos inicialmente produzidos sobre os que desenvolvem atividades ditas aplicadas.

De fato, se, no caso particular da clínica psicológica, tiverem de ser mantidos critérios da pesquisa experimental, tais como as análises que permitem identificar operantes, os critérios de estabilidade e os procedimentos para identificação da mudança comportamental, então a clínica acabará sendo reduzida a um laboratório em que o problema de pesquisa assume primazia sobre a "queixa" do cliente. Em outras palavras, devemos abrir mão da possibilidade de que a AEC venha a permitir a pesquisa durante a intervenção clínica.

Não acredito que seja esse o caso, mas suspeito de que seja esta a interpretação vigente. Eu tenho um antigo projeto, nunca concretizado, de procurar entender porque alguns brilhantes e críticos analistas do comportamento abandonaram a AEC, justamente no momento em que abandonaram a área acadêmica ou assumiram atividades profissionais fora dela. Porque brilhantes, eles poderão nos convencer da insuficiência da abordagem para além dos limites da pesquisa. Mas porque críticos poderão ter abandonado a AEC

por sucumbirem ao peso das exigências metodológicas em uma situação adversa e exigindo intervenção precoce.

Um dos piores vícios da AEC, ao meu ver, foi o que eu sempre chamei de "fetichização" do procedimento, ou seja, situações (e há vários exemplos delas) em que o comportamento é escolhido para estudar o procedimento, e não vice-versa, o que só se justifica enquanto pesquisa metodológica. Aliás, eu temo que isto já esteja ocorrendo em relação às relações de equivalência!

Além deste fetiche – ou por causa dele – a AEC mostrou-se extraordinariamente lenta em desenvolver tecnologias alternativas que – sem prejuízo dos pressupostos epistemológicos e dos critérios metodológicos – atendessem às peculiaridades dos vários fenômenos em que comportamentos estão envolvidos. Com isto, acabamos circunscrevendo a natureza e o tipo de fenômenos que podemos estudar, fazendo com que a crítica do behaviorismo radical ao behaviorismo metodológico servisse também a ele. Há muito tempo, Kantor (1970) fez em vão esta crítica à AEC.

Sob este ponto de vista, não chega a ser surpreendente se os profissionais voltados para a prestação de serviços de fato não produzirem conhecimento, embora caiba também e principalmente a eles a criatividade metodológica. No entanto, a situação de intervençao clínica é um dos maiores celeiros de um fenômeno que os pesquisadores, de alguns para cá, passaram a privilegiar: o relato verbal. Mais do que isto, as pesquisas produzidas sobre o assunto, a despeito dos cuidados tomados, freqüentemente pecam por um aspecto sobre o qual o terapeuta tem quase total controle: o contexto. Dificilmente um pesquisador terá oportunidade de discriminação e de generalização dos controles que se exercem sobre o comportamento verbal de um indivíduo quanto aquela facultada a um terapeuta. E aos que hesitarem quanto à validade metodológica, para a AEC, de uma pesquisa não-experimental sobre relatos verbais, basta lembrar que o *Verbal* ***Behavior*** (Skinner, 1957) é um belo exemplo de tradução, de interpretação não-experimental dos princípios estabelecidos experimentalmente pela AEC.

Em conclusão, as características teórico-epistemológicas da AEC, firmadas com base na pesquisa experimental de laboratório, não favorecem o trabalho daqueles que se dedicam à prestação de serviços e, eu diria, em particular aos terapeutas. Ao mesmo tempo, nem sempre está claro quanto estas características são parte integrante de um modelo teórico-epistemológico de produção de conhecimento e quanto representam, apenas, as necessidades da pesquisa básica em relação aos problemas propostos para estudo.

Estas circunstâncias podem ajudar a explicar porque, durante muito tempo, profissionais que se dedicavam à prestação de serviços evitaram a divulgação de seus trabalhos em encontros mais gerais: esta poderia ter sido a forma encontrada de evitar a aversividade das críticas – admitidamente pesadas. Embora muitos trabalhos possivelmente merecessem mesmo a crítica, outros poderiam estar sendo discriminados por ousarem destoar do modelo metodológico imposto pela pesquisa básica.

Por outro lado, pesa também sobre estes prestadores de serviços a morosidade ou a inércia no desenvolvimento de tecnologia eficiente e adequada aos fenômenos sobre os quais trabalham.

3. *Timing* da pesquisa e da intervenção clínica

Este tópico representa um desdobramento do anterior, mas com peculiaridade suficiente para ser analisado à parte. Grande parte do fetiche do procedimento, a que me referi há pouco, e quase com certeza da morosidade no desenvolvimento de tecnologia procedual, advém de uma deformação no nosso procedimento de ensino em geral, e da AEC em particular: trata-se da tendência a transmitir fatos, regras, procedimentos, em vez de se ensinar o indivíduo a pensar; no nosso caso, a pensar em termos de contingências. Tal aprendizado é fundamental para que a AEC possa se constituir verdadeiramente em uma maneira eficiente de se lidar com o comportamento onde quer que ele ocorra, e nas circunstâncias em que ocorrer.

A importância deste fato para o tema em questão decorre da comparação entre a situação com que se defrontam o pesquisador e o terapeuta em seus respectivos contextos de trabalho. Para começar, enquanto o pesquisador tem quase todos os graus de liberdade para escolher o seu problema de pesquisa, o âmbito em que pretende estudá-lo, estabelecer os critérios para a seleção de sujeitos e escolher dentre as alternativas metodológicas possíveis, ao terapeuta cabe, no máximo, em geral, discriminar, dentre os seus casos clínicos, aqueles com menor possibilidade de ruído.

Em segundo lugar, e talvez mais crucial para o problema em questão, está o papel desempenhado pelo cliente em relação àquele desempenhado pelo sujeito de pesquisa. Com exceção do caso de um terapeuta diretivo, em uma terapia diretiva, o *timing* do processo terapêutico está muito mais na dependência do cliente do que do terapeuta. Por outro lado, em condições gerais, o *timing* de uma pesquisa fica mais sob o controle do pesquisador do que do sujeito, até porque este pode vir a ser substituído.

Nestas condições, resta ao terapeuta que pretenda produzir conhecimento enquanto intervindo na situação clínica, o desenvolvimento de um raciocínio metodológico ágil e criativo que permita, ao mesmo tempo, manter-se sob o controle das necessidades do cliente e daquelas da comunidade que julgará a sua produção. Como já foi dito antes, do ponto de vista epistemológico, o que interessa à comunidade é o conhecimento novo produzido, não o bem-estar do cliente; obviamente, do ponto de vista do cliente, a direção é inversa!

4. Refazendo um caminho

Em vez da pergunta inicial "O terapeuta é um cientista", eu me propus a avaliar sob que condições um profissional pode, sistematicamente, ser um terapeuta e um pesquisador ao mesmo tempo. Confesso que saí deste trabalho bastante diferente do modo como entrei nele. Mais do que qualquer coisa que eu possa ter lido a respeito do assunto, acredito que tenha pesado o exercício de tentar, concretamente, interpretar possíveis contingências de um lado e de outro dos dois pólos de atividades.

O resultado deste exercício é, para mim, ambíguo. Nos termos das análises que

fiz e que apresentei, aqui, minhas conclusões levam-me a dizer que as contingências são todas desfavoráveis e que, portanto, a junção das duas atividades é pouco provável de ser mantida sistematicamente. Mas há um outro conjunto de elementos que precisam ser considerados e que foram me empurrando, ao longo de minhas reflexões, para um outro caminho de análise.

Em nenhum momento, ocorreu-me ser necessário explicitar o que eu chamava de pesquisa ou produção de conhecimento. Mas tudo leva a crer que este seja um elemento-chave dentro desta questão. Se por este termo estivermos entendendo a pesquisa experimental, valem as análises feitas até aqui. Por outro lado, de há muito se vem insistindo em uma distinção importante entre o que seria a Análise Experimental do Comportamento e a Análise do Comportamento. Também há muito tempo os etólogos simpatizantes do Behaviorismo Radical de Skinner (por exemplo, Warren e Warren, 1977) vêm apontando quanto a AEC teria a ganhar se usasse o seu arsenal conceitual para entender se as relações que se estabelecem foram das condições artificiais do laboratório. Além disso, conforme já apontado aqui, poucos pesquisadores disporão, em momento algum, das condições privilegiadas dos terapeutas no que diz respeito ao uso, importância e significado dos relatos verbais.

É perfeitamente conceptível, para mim, o desenvolvimento de um tipo de pesquisa por terapeutas em que fenômenos simulados pelo laboratório sejam colocados à prova na situação clínica. Em que a generalidade ampla de alguns princípios possa ser reduzida em favor de uma compreensão maior de fatores com possibilidade de interferir nos fenômenos contemplados.

Provavelmente, isto não será possível com todos os casos clínicos com que se defronta um terapeuta, mas o compromisso com a produção de conhecimento poderá vir a desenvolver o que chamei de criatividade metodológica e tornar essa possibilidade cada vez mais concreta.

A minha ambigüidade frente à pergunta, a que me referi há pouco, decorre do fato de dar-me conta de que ela vem sendo formulada, há muito tempo, dentro de um contexto que não é o da situação clínica; conseqüentemente, as respostas estarão demarcadas pelos mesmos parâmetros que circunscreveram a pergunta. Entretanto, acredito que a situação possa ser alterada. Se vocês me permitem a pretensão, gostaria de concluir com sugestões nesse sentido.

a) O que deve nos reunir não é uma curva acumulada, uma linguagem, nem um conjunto de procedimentos, mas uma maneira de encarar as relações recíprocas entre comportamento e meio.
b) Há imensas lacunas no conhecimento de que dispomos sobre essas relações e provavelmente muitas maneiras diferentes de produzi-lo. Se pudermos nos concentrar na demonstração da funcionalidade do conhecimento produzido, provavelmente reduziremos os ruídos que se estabelecem sobre as melhores maneiras de produzi-lo.
c) Esta concentração na funcionalidade do nosso conhecimento dependerá do esforço conjunto daqueles que se dedicam à produção do conhecimento, à prestação de serviços e, sobretudo, daqueles que conseguirem produzir conhecimento enquanto intervêm na situação natural.
d) Valerá a pena tentarmos este esforço coletivo; mas será ainda mais proveitoso se conseguirmos eliminar os vícios de formação, especialmente aqueles que transformam a

competência teórico-metodológica e a produção de conhecimento em opção, em vez de fazer dela um compromisso epistemológico com a Psicologia, e ético com o cliente e com o homem.

Bibliografia

GIL, D. e CARRASCOSA, J. (1985) Science learning as conceptual and methodological change. *European Journal of Science Education, 7*(3), 231-236.

HEWSON, P.W. (1985) Epistemological commitments in the learning of science. *European Journal of Science Education, 7*(2), 163-172.

KANTOR, J. R. (1970) An analysis of The Experimental Analysis of Behavior (TEAB). *Journal of Experimental Analysis of Behavior, **13**,* 101-108.

LUNA, Sérgio. V. de (1989) O falso conflito entre tendências metodológicas. Em, I. Fazenda (Org.), *Metodologia da Pesquisa Educacional.* São Paulo: Cortez Editora.

________(1992) Prestar serviços e pesquisar: algumas distinções necessárias. *Universidade e Educação.* Coletânea CBE. São Paulo: Papirus.

SKINNER, B, F. (1957) *Verbal Behavior.* New Jersey: Prentice-Hall.

WARREN, A. R. e WARREN, S.F. (1977) *Ecological Perspectives in Behavior Analysis.* Baltimore: University Park Press.

Capítulo 32

O mundo dentro e fora do laboratório: duas faces de uma mesma realidade[1]

Maria Helena Leite Hunziker[2]
USP

Para o leigo, o laboratório de pesquisa aparenta, muitas vezes, artificialidade suficiente para permitir a suposição de que ele nada tem em comum com a vida real: é como se os mundos dentro e fora do laboratório fossem dois mundos distintos. Nada mais enganoso. O mundo existente dentro de um laboratório é parte de um todo, de uma única realidade que apenas na aparência difere do que se passa do lado de fora. Sem qualquer exceção, os princípios que regem os fenômenos ali estudados são os mesmos que regem a realidade cotidiana. Se assim não fosse, nosso conhecimento sobre física não teria evoluído tanto com a maça que caiu sobre a cabeça de Newton, ou com a agua que transbordou da banheira de Arquimedes. Por serem parte de uma única e indivisível realidade, os mundos dentro e fora do laboratório estão continuamente se alimentando na busca do conhecimento.

A pergunta básica que move o cientista é muito mais freqüente no quotidiano do

[1] Texto baseado na palestra proferida no IV Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, em Campinas (SP), 1995.

[2] Pesquisadora do CNPq.

que se supõe. Cada vez que um indivíduo se pergunta "Por quê?", está iniciado um processo de investigação. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que cada ser humano, além de médico e louco, de cientista também tem um pouco[3]. Então, nessa busca do conhecimento, o que diferencia o homem comum do cientista que trabalha dentro de um laboratório? Provavelmente, a principal diferença entre eles seja o método de investigação, isto é, a forma como eles buscam as respostas para as suas perguntas: enquanto o homem comum busca suas respostas de maneira assistemática, o cientista se utiliza de uma metodologia de investigação que, em princípio, é mais econômica, gerando mais resultados com menos esforço dispendido. Ao utilizar o método experimental, por exemplo, o cientista controla as variáveis que supostamente determinam o fenômeno em estudo, manipula algumas delas, eliminando as que não se confirmam como relevantes, até que sejam identificadas as que são críticas para a sua compreensão.

Essa metodologia de trabalho, por sua vez, é derivada de algumas crenças que o cientista tem a respeito do mundo. Por exemplo: 1) nada ocorre ao acaso; 2) todos os fenômenos são parte integrante da natureza; 3) existe ordem e regularidade na natureza[4]. As mesmas crenças podem, ou não, ser assumidas pelo homem comum, mas não se pode ser cientista sem elas[5]. Assim, a investigação científica é decorrência de uma forma de se ver a realidade, sendo a ciência simplesmente uma dentre as muitas formas de conhecimento que o homem utiliza desde que começou a se perguntar "por quê?".

Atualmente, o pensamento científico não colide com as crenças da nossa cultura sobre o mundo em que vivemos. Por exemplo, diferentemente do que ja ocorreu no passado, hoje em dia nenhum de nós corre o risco de ser condenado à morte por afirmar que a Terra gira em torno do Sol, nem é ridicularizado por afirmar a existência de seres invisíveis a olho nu, como bactérias e vírus. Esses avanços da ciência já foram incorporados ao pensamento da nossa cultura sem representar qualquer tipo de ameaça à sua existência. Contudo, o pensamento científico, aplicado ao estudo do comportamento humano, ainda é visto como uma ameaça aos valores culturais mais aceitos.

Tais valores dizem respeito ao dualismo aplicado apenas ao ser humano. Resumidamente, a nossa cultura ocidental considera que o Homem é algo a parte do restante da natureza: enquanto os animais são seres compostos apenas pelo seu corpo (proposta monista), o ser humano seria o único provido de uma segunda natureza não física, correspondente a alma ou mente (proposta dualista[6]). É a existência dessa natureza imaterial que tem mantido na espécie humana o seu senso de superioridade frente aos demais seres vivos (e daí ser fácil compreender a resistência em se deixar de lado essa proposta).

A perspectiva dualista de Homem não conflita com a investigação experimental

---

[3] Referência ao dito popular "De médico e louco, cada um tem um pouco".

[4] Mesmo os fenômenos ditos caóticos são estudados a partir desses princípios. Considera-se que há uma lógica interna no caos: ser caótico não significa ser ao acaso.

[5] Considerando-se que a ciência abordada nesse texto é a experimental.

[6] Importante destacar que esse dualismo se caracteriza exatamente pelo fato de a alma, ou mente, serem consideradas de natureza não física. A mente, entendida dentro de um referencial fisiológico ou comportamental, num mesmo plano de outros eventos biológicos, não caracteriza esse dualismo.

do corpo humano, embora no passado isso já tenha ocorrido. Na história da Medicina, é bem documentado o fato de que, nos tempos medievais, era considerado um sacrilégio a investigação do interior do corpo humano por se acreditar que ele fosse a embalagem da alma: incisões no corpo humano significariam violações da alma, e eram por isso rejeitadas[1]. Apenas quando essa crença se modificou, foi possível o desenvolvimento da medicina, sendo hoje raras as pessoas que não tenham se beneficiado diretamente dos seus avanços.

Ultrapassada a barreira do "sagrado" e intocável no que diz respeito ao corpo humano, falta ainda ultrapassá-la no que diz respeito ao seu comportamento. O tratamento dessa questão reflete diretamente na psicologia, sendo diversas as abordagens assumidas pelos profissionais da área. A abordagem mais radical, parte do dualismo para afirmar que o ser humano não é passível de ser estudado cientificamente: pode-se pensar sobre o Homem (como o faz a Filosofia há séculos), mas não se pode conhecê-lo de uma forma experimental, nem buscar a existência de "leis" gerais que regem seu modo de ser. Tal posicionamento, já predominante no passado, é minoritário na ciência atual.

Uma segunda abordagem dualista, porém menos radical, considera que o Homem pode ser investigado cientificamente, desde que para isso se utilizem métodos diferentes dos utilizados para a investigação do restante da natureza: a existência das categorias "ciências naturais" e "ciências humanas" expressa essa distinção.

A psicologia, como ciência humana, tem a mente como seu objeto de estudo. Conseqüentemente, é freqüente ser encontrada entre os psicólogos a convicção de que o conhecimento da área só pode ser produzido na investigação direta com seres humanos: se a mente é própria apenas da espécie humana, o conhecimento sobre o comportamento de outras espécies não pode auxiliar na compreensão do Homem. Tal posicionamento limitou durante muito tempo o uso do laboratório nas investigações psicológicas pois esbarrava constantemente nas limitações éticas e práticas de investigações com seres humanos. Enquanto essa posição dominou a psicologia, foi pequeno o desenvolvimento dos seus conhecimentos em nível experimental.

Apenas no último século, o Homem passou a ser reconhecido como parte integrante da natureza, e como tal, teria seu comportamento regido por leis naturais. Ao propor que a espécie humana ocupa, hoje, o topo da escala animal simplesmente porque suas características foram selecionadas ao longo de um processo evolucionário, comum a todas as espécies, Darwin aproximou qualitativamente o ser humano do restante dos seres vivos. Com essa perspectiva evolucionista, o conhecimento obtido sobre comportamento de outras espécies passou a ser um instrumento precioso para a compreensão do ser humano. Em conseqüência, a Psicologia experimentou um grande avanço como ciência experimental, e passou a ser posicionada dentro do quadro de referências das ciências biológicas

Duas abordagens do comportamento decorrem dessa concepção evolucionista: 1) o dualismo é adotado para todas as espécies que, como o Homem, passam a ser analisadas em função do corpo e mente, sendo seus comportamentos considerados

[1]Nos dias atuais ainda são encontradas crenças como essas, derivadas da ligação corpo/alma, que impedem algumas intervenções no organismo. Por exemplo, as religiões que acreditam que o sangue "contém" a alma, impedem a realização de transfusões de sangue.

expressões de fenômenos biológicos e mentais; 2) o monismo passa a ser aplicado a todas as espécies, inclusive o ser humano que teria seu comportamento analisado como fenômeno biológico. Ambas as alternativas tornam qualitativamente comparável o comportamento das diferentes espécies, respeitando-se as diferenças entre elas: tanto uma como outra constatam o fato de que cada espécie tem características próprias que as distinguem das demais, o que não impede que elas tenham sido sujeitas aos mesmos processos seletivos e tenham seus comportamentos controlados pelas mesmas leis naturais. Conseqüentemente, a compreensão dos processos comportamentais básicos de uma espécie aumenta a compreensão do comportamento das demais.

Na psicologia contemporânea, o Behaviorismo Radical é um dos principais representantes da filosofia monista (Skinner, 1982). Os trabalhos desenvolvidos experimentalmente sobre comportamento animal, decorrentes dessa filosofia, permitiram a identificação de leis gerais que regem o comportamento humano (Skinner, 1953).

No seu nível mais básico, essas leis apontam dois tipos de relações organismo/ambiente, críticas para se compreender o comportamento humano. Uma delas diz respeito à sensibilidade dos organismos às associações estabelecidas entre os eventos do meio (estímulos), a qual possibilita que novos aspectos do ambiente passem a se relacionar com o seu comportamento: ou seja, estímulos podem adquirir, para o indivíduo, significados novos e relevantes para a ocorrência do seu comportamento (condicionamento respondente). Um outro tipo básico de relação identificada diz respeito à sensibilidade dos organismos às conseqüências dos seus comportamentos: a sua probabilidade de ocorrência futura depende das conseqüências produzidas por ele (condicionamento operante).

Tais relações básicas, identificadas nos estudos com animais, têm implicações diretas para o comportamento humano. Por exemplo, diversos modelos animais de psicopatologias foram propostos a partir dessas leis gerais básicas, sendo utilizados em diferentes tipos e áreas de pesquisa: a supressão condicionada como modelo de ansiedade, o desamparo aprendido como modelo de depressão, e outros. Vou deixar de lado esses modelos, justamente por serem eles bastante difundidos, e abordarei dois exemplos menos conhecidos de investigações sobre comportamento animal que ilustram a asserção feita no início desse trabalho sobre a semelhança entre os mundos dentro e fora do laboratório.

O estudo da tolerância e dependência a drogas tem relevância óbvia para o ser humano. A tolerância caracteriza-se pelo fato de que administrações sucessivas de uma mesma droga produz a necessidade de doses crescentes para que se obtenha o mesmo nível de efeito. A dependência física corresponde ao fato de que, dado o uso repetitivo da droga, o organismo passa a funcionar adequadamente (do ponto de vista fisiológico) apenas na presença dessa droga: na sua falta, ocorrem alterações, chamadas de síndrome de abstinência, cuja gravidade depende do tipo de droga, dose e freqüência de seu uso. Essa síndrome de abstinência é extremamente aversiva (pois implica desconforto, dores, etc), sendo eliminada prontamente pela introdução da droga no organismo. Portanto, embora fenômenos distintos, tolerância e dependência são decorrentes da experiência prévia do indivíduo com a droga, ambos agravados por administrações sucessivas. Além disso, ambos se potencializam: na medida em que existe uma correlação direta entre intensidade da síndrome de abstinência e as doses previamente usadas, o processo de tolerância,

que produz a necessidade de doses crescentes, agrava a dependência; por sua vez, o uso continuado da droga, motivado pela síndrome de abstinência, agrava a tolerância, e assim sucessivamente.

Os processos operantes são facilmente identificados no comportamento de indivíduos que apresentam essa dependência. No caso das chamadas drogas de abuso, pelo menos dois tipos de conseqüências estão associados à manutenção do comportamento de auto-administração: 1) as drogas adicionam sensações consideradas desejáveis pelo usuário (por exemplo, alucinações, euforia, prazer, etc) – o que tecnicamente seria chamado de reforçamento positivo , e 2) elas reduzem sensações desagradáveis, tanto daquelas cuja ocorrência prévia independe da droga (tristeza, solidão, etc) como das diretamente relacionada ao seu uso (síndrome de abstinência) – efeitos tecnicamente chamados de reforçamento negativo.

Além dos processos operantes já bastante investigados em laboratório com animais (com contribuições relevantes para a prevenção e tratamento da dependência), há uma série de trabalhos que investigaram o processo de condicionamento respondente subjacente à tolerância a drogas, com conseqüências diretas para o tratamento dos usuários das drogas de abuso. Esses trabalhos, desenvolvidos principalmente por Shepard Siegel e colaboradores, têm como aspecto crítico a identificação de associações entre estímulos *que ocorrem durante a administração de drogas. A droga (estímulo incondicionado) torna* altamente provável (elicia) algumas respostas do organismo, independentemente de qualquer aprendizagem (respostas incondicionadas). Os aspectos do ambiente, associados à sua administração dessa droga , podem adquirir novas funções para o organismo (tornam-se estímulos condicionados), passando a eliciar respostas que, por dependerem dessa experiência, são ditas condicionadas. O aspecto crítico dos trabalhos de Siegel é a identificação de que, no uso de drogas, os estímulos condicionados muitas vezes eliciam respostas opostas à eliciada pelo estímulo incondicionado. Por exemplo, a adrenalina produz respostas incondicionadas de taquicardia, redução de secreção gástrica e hiperglicemia, sendo que estímulos pareados à sua administração produzem, após condicionamento, bradicardia, aumento de secreção gástrica e hipoglicemia; da mesma maneira, os estímulos pareados com a administração de insulina (cuja resposta incondicionada é de hiperglicemia) produzem hiperglicemia, os associados com a morfina (poderoso analgésico incondicionado) passam a eliciar respostas condicionadas de hiperalgesia (ver Siegel, 1979).

A hipótese de Siegel é de que o efeito condicionado, na medida em que vai sendo estabelecido, reduz o efeito incondicionado da droga, gerando a tolerância. Assim, quanto mais pareamentos forem feitos, mais intensa será a resposta condicionada e, conseqüentemente, menor o efeito usual da droga, ou seja, maior a tolerância. O aumento da dose soluciona, a curto prazo, a questão da intensidade do efeito (maior a magnitude do estímulo incondicionado, maior a magnitude da resposta incondicionada). Porém, a continuidade dos pareamentos leva a uma magnitude crescente da resposta condicionada, aumentando-se a tolerância. Ora, se a proximidade temporal entre os estímulos pareados é sabidamente uma variável crítica no condicionamento respondente, pode-se supor que os estímulos que mais sistematicamente antecedem ao contato do organismo com a droga serão os estímulos condicionados mais potentes. Na maioria dos casos, a administração da droga está associada aos companheiros e ao local de uso, à visão da droga/seringa e, mais proximamente, à picada da agulha (no caso de drogas injetáveis).

Portanto, são esses os estímulos que mais provavelmente se tornarão estímulos condicionados, sendo esperado que, na sua presença, o efeito da droga seja reduzido (tolerância). Uma conseqüência possível dessas associações é que se o indivíduo receber a mesma dose da droga em ambiente muito diferente do usual, o efeito poderá ser bem mais intenso que o que vinha sendo obtido no seu cotidiano (por estarem ausentes alguns dos estímulos condicionados). Isso aparentemente explica a maior incidência de morte por overdose quando o indivíduo recebe a droga em ambiente novo.

Outra conseqüência direta desse condicionamento é no tratamento dos usuários. Um tratamento que retire o indivíduo do seu meio, afastando-o da visão da droga ou injeção, etc (tipo internação em clínicas especializadas), não coloca em extinção os estímulos condicionados: eles só deixariam de ter controle sobre as respostas condicionadas, opostas às produzidas pela droga, se fossem apresentados repetidamente sem paramento com a droga (extinção operante). Assim, após um longo e penoso tratamento numa clínica para eliminar a síndrome de abstinência (ou seja, a dependência física), o indivíduo volta ao seu meio, onde possivelmente vai se defrontar com alguns daqueles estímulos condicionados (local e pessoas associadas ao uso da droga, etc). Estes eliciarão as respostas condicionadas uma vez que elas não foram submetidas à extinção. Como tais respostas são opostas às eliciadas pela droga, elas produzem os mesmos sintomas da síndrome de abstinência cujo término, a curto prazo, depende da administração da droga. Ou seja, essas respostas condicionadas aumentam, e muito, a probabilidade do indivíduo a recorrer novamente à droga (comportamento que será reforçado negativamente). Sabe-se hoje, graças a esses estudos, que o efeito de produzir síndrome de abstinência também pode ser esperado de fotos ou *outdoors* que mostrem seringas, ironicamente utilizados nas campanhas contra as drogas (Siegel, 1979).

Tais demonstrações levantam dúvidas sobre os tratamentos tradicionalmente realizados com dependentes de drogas e dão subsídios para o desenvolvimento de tratamentos mais efetivos, que diminuam o índice de reincidência. Esses dados só foram possíveis devido ao uso de animais em pesquisas básicas voltadas para a análise experimental do comportamento: a maior parte desses trabalhos foi realizada em laboratório, com animais, sendo que posteriormente foram realizados estudos confirmando, na clínica, as relações identificadas no laboratório.

Outro exemplo a ser citado faz parte de uma literatura mais recente, que une a genética comportamental e os estudos operantes do comportamento. O desenvolvimento da genética comportamental tem permitido a seleção, com animais, de alguns genes que podem ser responsáveis por diferentes características comportamentais dos indivíduos. Os ratos SHR (*Spontaneously Hypertensive Rats*) são um exemplo desse tipo de seleção, tendo como principal característica o fato de serem hipertensos e, o que mais nos interessa, hiperativos. Comparativamente aos ratos WKY (*Wistar Kyoto*), tidos como "normais", os SHR apresentam uma freqüência muito mais elevada de atividade motora, além de diferenças no ritmo de aprendizagem. Essas características, determinadas geneticamente, sugeriram a alguns pesquisadores o uso desses animais em estudos comparativos com crianças que apresentam a síndrome de hiperatividade infantil (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD*), as quais, além de serem muito ativas, apresentam dificuldades de aprendizagem. Esses ratos foram utilizados numa série de pesquisas relacionadas à aprendizagem de variabilidade, controlada por contingências operantes (Page e Neuringer, 1985). Alguns trabalhos delimitaram controles genéticos nessa aprendizagem: numa situação em que

ratos privados de alimento recebiam pelotas de ração (reforço) em conseqüência da emissão de seqüências de respostas (reforçamento positivo), os animais SHR emitiam seqüências mais variáveis que os WKY; além disso, eles tiveram dificuldade em aprender a repetir uma mesma seqüência quando o reforço foi apresentado contingente a essa repetição, enquanto os WKY foram superiores nessa aprendizagem (Mook, Jeffrey e Neuringer, 1993). Contudo, quando o reforçamento foi contingente à aprendizagem da variação (o alimento era liberado apenas se o animal emitisse seqüência diferentes das emitidas por ele anteriormente), ambos os tipos de ratos aprenderam igualmente (Hunziker, Saldana e Neuringer, 1996). Ou seja, a contingência operante anulou, nesse caso, as diferenças comportamentais determinadas geneticamente.

Esses trabalhos permitem a suposição de que a dificuldade de aprendizagem atribuída às crianças hiperativas pode ser, ao menos em parte, decorrente de um ambiente não adequadamente programado para a sua aprendizagem: elas podem ser piores aprendizes quando a situação de aprendizagem envolve tarefas muito repetitivas (talvez o mais comum em situações tradicionais acadêmicas), mas podem ser excelentes aprendizes em situações que privilegiem a variação. Além de aprendizagens acadêmicas que podem ser beneficiadas pela variação, esses indivíduos poderiam ser bem aproveitados em atividades voltadas para as artes e a criatividade, entre outras.

Esses trabalhos com animais não apontam formas de tratamento das crianças portadoras dessa síndrome, mas são desafiadores enquanto sugerem que algumas "certezas" clínicas podem ser fruto apenas de uma análise equivocada que, se assim for, tem rotulado como "deficientes" algumas crianças que poderiam ter desenvolvimento acadêmico normal, se lidadas adequadamente. Esse foi apenas mais um exemplo de que o laboratório animal pode, e deve, levantar questões para comportamentos humanos complexos.

Ambas as linhas de investigação com animais aqui apresentadas mostram uma associação com áreas médicas: embora isso nem sempre ocorra, é natural que haja esse intercâmbio na medida em que a psicologia se posiciona como ciência biológica. Contudo, é importante frisar que tal intercâmbio não significa que a psicologia esteja voltando a adotar o modelo médico, como ocorreu nos seus primórdios. Pelo contrário, a sua integração com outras ciências biológicas tem crescentemente demonstrado que o organismo não existe isoladamente, sendo indispensável para a sua compreensão o estudo da sua interação com o ambiente. E nesse particular, a psicologia tem muito a oferecer.

Bibliografia

HUNZIKER, M.H.L., SALDANA, L. e NEURINGER, A. (1996). Behavioral Variability in SHR and WKY Rats as a Function of Rearing Environment and Reinforcement Contingency. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 65, 129-144.

MOOK, D.M., JEFFREY, J. e NEURINGER, A. (1993). Spontaneously hypertensive rats (SHR) readily learn to vary but not repeat instrumental responses. *Behavioral and Neural Biology*, 59, 126-135.

PAGE, S. e NEURINGER, A. (1985). Variability is an operant. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 11, 429-452.

SIEGEL, S. (1979) . The role of conditioning in drug tolerance and addiction. Em J.D. Keehn (Ed). *Psychopatology in Animals*. New York: Academic Press (pp. 143-168).

SKINNER, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan (tradução de 1970 – *Ciência e Comportamento Humano*. Brasília: Editora Universidade de Brasília)

(1974). *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf (tradução de 1982 – *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix – EDUSP.

Capítulo 33

Com que contingências o terapeuta trabalha em sua atuação clínica?

Hélio José Guilhardi

PUCC e Instituto de Análise de Comportamento

Campinas

Ao tentar responder à questão título desta apresentação tem-se que explicitar inicialmente uma importante limitação metodológica. No trabalho clínico típico, quer em consultórios, quer em clínica-escola, onde não se faz pesquisa com controle rigoroso de variáveis, é impossível afirmar quais variáveis estão de fato em operação, quais estão sendo manipuladas, quais estão sendo modificadas, em suma, o que é função de que. Não se está afirmando que o trabalho clínico não comporte uma investigação cientificamente rigorosa. Delineamentos de caso único – reversão, linha de base múltipla e variações destes dois delineamentos experimentais básicos – permitem que se alcance num trabalho clínico respeitável status científico (Hersen & Barlow, 1976).

O trabalho clínico é legitimado por inúmeros autores, e o próprio Skinner (1978, p. 29) ao mencionar que o material a ser analisado por uma ciência do comportamento provém de muitas fontes explicita que "a observação clínica fornece material em quantidade... Ainda que, geralmente, se concentrem nos distúrbios que levam as pessoas às clínicas, os dados clínicos são freqüentemente interessantes e de especial valor quando a condição excepcional do paciente indica uma característica importante do comportamento." Assim, ao lado das eventuais contribuições que traz ao cliente que dele se socorre para obter

alívio de seus problemas, também contribui com suas descobertas, apesar das limitações metodológicas, para o corpo de conhecimento da Psicologia como Ciência.

Neste trabalho, é necessário ter claro que se reconhece que na clínica não se está fazendo um trabalho de análise experimental de comportamento (Skinner, 1978), mas o terapeuta comportamental, munido dos conhecimentos de princípios, conceitos e procedimentos comportamentais olha para a realidade clínica com o referencial teórico da proposta comportamental em particular do Behaviorismo Radical e, desta forma, interpreta e interfere no processo terapêutico à luz desse referencial. Assim, o terapeuta comportamental está fazendo uma análise comportamental, ou uma análise conceitual comportamental (Todorov, 1982), ou uma análise da realidade clínica com linguagem comportamental. As interações sugeridas pelo terapeuta, ou seja, as possíveis contingências em operação na situação clínica (considerando-se o "aqui-agora" da sessão) ou na relação do cliente com seu mundo, são hipóteses a serem testadas e verificadas. O teste empírico em última análise é concretizado através das mudanças comportamentais do cliente. Essas mudanças são determinadas por múltiplos fatores intra e extra sessão terapêutica, impossíveis de serem isolados. Resta, portanto, ao terapeuta – para não classificar seu trabalho de inútil ou de utilidade indemonstrável – buscar vestígios de relações entre o que ocorre na sessão e as mudanças comportamentais do cliente.

As evidências que possam demonstrar a adequacidade das contingências sugeridas pelo terapeuta para descrever e explicar o que está ocorrendo com o cliente (quais são de fato as relações funcionais?) são precárias no estudo do sujeito único em terapia. Também são precárias as evidências sobre as reais contingências que o terapeuta supõe estar manejando, na forma de regras e de rearranjo das condições que estão ao seu alcance manipular. Está o terapeuta, de fato, trabalhando com as variáveis que supõe estar manipulando? O problema do controle experimental e de definição e controle de variáveis é complexo numa situação quase natural, como é o caso de uma sessão de terapia. Alguns cuidados podem ser programados, como sugerem Campbell & Stanley (1963), para definir variáveis, sistematizar coleta de dados e relacionar variáveis, atribuindo ao estudo clínico pelo menos o status "quase-experimental". Ao longo de sua prática clínica, no entanto, o terapeuta pode repetir seus procedimentos (pode-se dizer que o procedimento terapêutico é uma classe de comportamentos que tem algumas funções em comum, funções essas que permitem classificar desempenhos bastante diferentes na forma de o terapeuta se relacionar com o cliente numa mesma classe funcional, como, por exemplo, comportamentos reforçadores, punitivos, etc.) com diversos clientes, de modo a conseguir de certa maneira replicar a introdução das variáveis terapêuticas (experimentais) em sucessivos clientes (Guilhardi, 1987). Enquanto delineamento experimental, pode-se falar em linha de base múltipla com diferentes sujeitos, envolvendo replicações sistemáticas do procedimento inter-sujeitos (Sidman, 1976).

Em suma, é possível identificar e descrever as possíveis contingências em operação na relação direta entre terapeuta e cliente e aquelas a que se pode chegar pelo relato do cliente. No entanto, a descrição dessas contingências não supera o status de hipótese de trabalho (Bachrach, 1971). A evolução do processo terapêutico acrescenta dados que confirmam ou refutam a adequacidade das contingências hipotetizadas, influenciando assim o comportamento do terapeuta, modelando, reforçando, punindo, etc., seu repertório de analisar e manejar as contingências. O trabalho é basicamente indutivo e funcional. A previsão por parte do terapeuta, se correta, adiciona evidência a favor da adequacidade de

sua análise. Não a prova, pórém. Somente o controle sobre o comportamento, pouco acessível num contexto clínico, a comprovaria. A repetição dos padrões de análise e a repetição das comprovações de previsão dão maior solidez ao trabalho do terapeuta, mas não lhe outorgam ainda o status de experimental.

1. Algumas características do processo terapêutico

O processo terapêutico pode ser esquematicamente conceituado como uma seqüência de interações da seguinte forma:

A

Cliente é o narrador: sua narrativa tem múltiplas funções para o terapeuta: SD, Sr, S pré-av, S av, eliciadora, etc.

Terapeuta é o ouvinte: responde à narrativa do cliente em função de:

a) seu referencial teórico-conceitual e do conjunto de procedimentos de manejo de comportamentos;

b) seu sistema de valores, crenças, emoções, etc. (repertório comportamental desenvolvido pelo conjunto de contingências às quais respondeu durante a vida);

c) suas motivações presentes (contingências atuais em operação, quer aquelas em operação no seu cotidiano fora da sessão, quer as em operação na sessão).

B

Terapeuta é o narrador: sua narrativa tem múltiplas funções para o cliente: SD, Sr, S pré-av, S av, eliciadora, etc.

Cliente é o ouvinte: responde à narrativa do terapeuta em função de:

a) seu sistema pessoal de valores, crenças, emoções, etc. (repertório comportamental desenvolvido pelo conjunto de contingências às quais respondeu durante a vida).

b) suas motivações presentes (contingências atuais em operação, quer aquelas em operação no seu cotidiano fora da sessão quer as em operação na sessão).

O processo terapêutico depende das interações dos repertórios de narrador e ouvinte do terapeuta, bem como dos repertórios de narrador e ouvinte do cliente.

As intervenções do terapeuta têm como objetivo último levar o cliente à auto-observação e ao autoconhecimento (ser capaz de descrever as contingências às quais responde e influir nelas). "Todo comportamento, seja ele humano ou não humano, é inconsciente: ele se torna "consciente" quando os ambientes verbais fornecem as contingências necessárias à auto-observação" (Skinner, 1991, p. 88). Ou seja, o terapeuta para cumprir seu papel deve assumir na interação com o cliente a função dos "ambientes verbais".

Micheletto e Sério (1993, p.19) apresentaram uma clara síntese da concepção da consciência de acordo com o Behaviorismo Radical: "Skinner afirma o autoconhecimento como a possibilidade de um tipo especial de conhecimento. Como fruto de contingências sociais, os homens podem descrever seus comportamentos, sentimentos e as relações entre seus comportamentos, sentimentos e o ambiente; estas descrições podem se referir a eventos passados, presentes e futuros. Para Skinner, o autoconhecimento é sinônimo de consciência, podendo haver diferentes graus de consciência correspondendo à quantidade e ao tipo de elementos envolvidos na descrição. Estes diferentes graus teriam como extremos, de um lado, o 'comportamento modelado e mantido por suas conseqüências imediatas', que seria 'não só inconsciente', mas 'irracional, irascível, não planejado' e, de outro, o 'autogoverno', quando 'fazemos nossas próprias regras e as seguimos' (Skinner, 1987, p.38). Com isso, abre-se a possibilidade, apesar de todas as dificuldades nela envolvidas, de um sujeito consciente e, inclusive por isso, passível de ser conhecido".

O processo do autoconhecimento ocorre, concretamente, através de questões feitas pelo terapeuta, que levam o cliente a descrever seus comportamentos e os sentimentos que o acompanham e a relacionar esses comportamentos e sentimentos com o ambiente (Skinner, 1969). Neste caso, as contingências verbais que promovem a auto-observação são explícitas. "As pessoas são solicitadas a falar sobre o que estão fazendo ou porque o estão fazendo e, ao responderem, podem tanto falar a si próprias com a outrem. A psicoterapia é, freqüentemente, um espaço para aumentar a auto-observação, para "trazer à consciência" uma parcela maior daquilo que é feito e das razões pelas quais as coisas são feitas" (Skinner, 1991, pp. 46 e 47). O terapeuta pode auxiliar ainda mais nesse processo discriminativo dando modelos para o cliente (pode, por exemplo, sugerir relações que o cliente sozinho não é capaz de fazer). Sua função não é exclusivamente questionar, mas também sistematizar as informações, fazer previsões, levantar hipóteses, etc.

Segundo Zettle (1990), as descrições verbais de contingências que o cliente chega a fazer (sob influência do terapeuta), subseqüentemente podem vir a controlar o comportamento do próprio cliente. Um passo importante consiste em planejar contingências que levem a uma correspondência entre pensar, dizer e fazer. Quando o indivíduo segue as próprias descrições verbais das contingências (auto-regras), está melhor preparado para responder às exigências da seqüência pensamento-ação. Quando um cliente adquire comportamento de seguir regras e auto-regras, está melhor preparado para lidar com o mundo "porque ele mesmo pode, então, reagir mais eficazmente no momento em que o comportamento modelado por contingências estiver enfraquecido" (Skinner, 1969, p.159). O terapeuta usando reforçamento arbitrário pode contribuir para fortalecer o comportamento de seguir auto-regras. "Faz isso, perguntando ao cliente quais foram as auto-regras por ele usadas para guiar seu próprio comportamento e reforçando-o pela correspondência entre suas ações e seus relatos posteriores sobre as regras que seguiu. Da mesma forma, (o terapeuta) pode solicitar aos indivíduos que tracem planos que usarão no futuro para guiar seu comportamento em determinadas situações e, então, conseqüenciará uma correspondência entre comportamento verbal e não-verbal" (Zettle, 1990, p.45). Observe-se que não se pretende dizer que o comportamento encoberto do tipo auto-regras controla a ação, mas são as contingências estabelecidas para produzir as auto-regras e as contingências programadas para estabelecer a relação entre auto-regras e ação. Não se

exclui o papel do terapeuta desse processo causal. Ele desempenha, entre outras, a função de manejador de contingências verbais na sessão.

O cliente, por sua vez, responde no processo terapêutico a pelo menos três níveis de controle: auto-regras ("estímulos que especificam contingências produzidos pelo comportamento verbal da própria pessoa", Zettle, 1990, p.44), regras ("estímulos verbais que especificam contingências", Zettle, 1990, p.44) e contingências não-verbais propriamente ditas. Antes da terapia, o cliente já possui seu repertório de auto-regras. Durante a terapia, no processo de autoconhecimento, o cliente pode ampliar e/ou alterar suas auto-regras.

Tanto as regras, como as auto-regras, podem evitar que o cliente entre em contato com a realidade. Isso gera um controle fraco sobre o comportamento do cliente. Este, ao aceitar as regras do terapeuta, pode não entrar em contato direto com as conseqüências do seu comportamento. Além disso, as regras ignoram as reais motivações do cliente e são, em última análise, uma hipótese ou previsão. Só as contingências exercem real controle sobre o comportamento. As auto-regras, em particular antes da terapia, tendem a controlar comportamentos de fuga-esquiva, evitando, desta forma, também que o cliente entre em contato com as conseqüências do seu comportamento. "...existe uma distinção útil entre conhecer por compreensão e conhecer por descrição. Conhecer porque alguma coisa que você fez teve conseqüências reforçadoras é muito diferente de conhecer porque você foi ensinado a fazer; é a diferença entre comportamento modelado por contingências e comportamento governado por regras." (Skinner, 1991, p.111).

O processo terapêutico não deve evitar que o cliente entre em contato com as conseqüências do seu comportamento. "A separação entre o comportamento e suas conseqüências naturais é, segundo Skinner, alienação." (Micheletto e Sério, 1991, p.20). Assim, o conhecimento emerge da relação inseparável entre a prática ou vivência (o cliente deve entrar em contato real com as conseqüências de seus atos) e a reflexão ou teoria (o terapeuta deve auxiliar o cliente a identificar as contingências em operação às quais responde). Essa relação dinâmica envolve: observação do comportamento como ponto de partida para a formulação (ainda que na forma de hipótese) das contingências em operação; previsões sobre comportamentos, se essas contingências forem reais, ou sobre suas alterações, no caso de manipulações das contingências; contato com as contingências, o que permitirá confirmar ou não as previsões; nova elaboração das contingências em operação (se for o caso); novo teste de realidade e assim sucessivamente.

2. Exemplos de interações terapeuta-cliente com fonte de análise de contingências

Alguns trechos extraídos de sessões poderão ilustrar os pontos teóricos expostos anteriormente. Nos três casos selecionados, há características básicas comuns: consciência de que as relações afetivas não são satisfatórias e devem ser interrompidas, mas dificuldades para tomar a iniciativa do rompimento e, ainda mais difícil, manter a separação. A escolha dos casos não foi casual. Trata-se de um nível de interações humanas em que o comportamento do cliente raramente fica sob controle de regras expostas, quer pelo terapeuta quer por pessoas relevantes na sua vida. Ao mesmo tempo, as contingências

naturais das relações envolvem uma tal trama de eventos reforçadores e aversivos que tendem a manter o vínculo, e mesmo quando a pessoa verbaliza que sabe "que deve se separar", não consegue fazê-lo. Parece que a saída envolve a influência simultânea do controle por regras (ação direta do terapeuta) e do contato do cliente com as conseqüências naturais decorrentes da interação afetiva.

Caso A

No início do estudo, a cliente tinha 40 anos, era separada do marido há alguns anos, morava sozinha com o filho de 12 anos. Profissional liberal bem-sucedida, vivia independente financeiramente. Conheceu um rapaz 10 anos mais velho, com quem passou a viver. Aos poucos, percebeu que ele a explorava financeiramente (não tinha emprego, morava na sua casa, usava seu carro, seus cheques, etc.). Só conseguiu se separar dele com muita dificuldade, quando ficaram claros outros "problemas de caráter" do companheiro: era mentiroso, promíscuo, vivia constantemente envolvido em "negócios" estranhos e mal explicados, etc. A cliente procurou a terapia na fase final desse relacionamento, antes de conseguir se separar, com dupla queixa: "depressão" e "dificuldades conjugais". O seguinte diálogo ocorreu num período em que a cliente estava separada do namorado:

C: – Tenho falado com meu tio por telefone. Fazia tempo que não conversávamos. Eu falei muito pouco dele para você. Foi uma pessoa muito importante para mim. Quando meu pai morreu, ele me tratou com muito carinho. Preencheu o espaço deixado por ele... (a C fez outros comentários carinhosos sobre o tio). Ele era muito bonito, rico e tinha um sucesso incrível com as mulheres. Ninguém entendeu quando começou a sair com uma "vagabunda". Você acredita que acabou se casando com ela e vivem há anos muito bem?

T: Ficou sob controle dos seguintes SDs: tio bonito, rico (ela se considera uma moça bonita, independente financeiramente, profissional liberal bem-sucedida, um "bom partido", enfim), conheceu e se casou com uma "vagabunda"(o ex-namorado poderia ser classificado como "mau-caráter"). Estaria ela fazendo uma generalização do papel do tio (ou imitando-o)? T verbalizou: – Está me inquietando o porquê de você ter trazido este assunto do seu tio! Também não entendi porque você, repentinamente, retomou o relacionamento com ele...

C: – Eu sempre adorei esse tio. Acho que me afastei dele por causa da esposa. Ela nunca viu com bons olhos nosso relacionamento...

T: C se esquivou de responder à questão do T. Sua intervenção: – Tenho uma hipótese: acho que você está dando uma volta para me dizer que pretende procurar novamente R (ex-namorado). Se seu tio se casou com uma "vagabunda" e deu certo, por que você não pode se ligar ao R e dar certo? É esse seu raciocínio?

C: – Você acha que eu seria louca a esse ponto? Já não sou mais a mesma pessoa. A terapia me ajudou muito. Você não confia em mim? (C já havia terminado várias vezes o namoro e reiniciado a relação com R, mesmo tendo afirmado que não voltaria mais com ele).

T: A resposta da C ao T pareceu uma fuga-esquiva: em função das sessões anteriores, juntos, C e T, concluíram que R era uma pessoa problemática, de quem C deveria se

afastar. Assim, R estaria se esquivando de uma reprovação do T. – Não! Você já voltou tantas vezes depois de ter concluído que R "não servia" para você, que não estou seguro.

C:– Ah, não há perigo. Tenho me sentido mais segura nas minhas decisões. Pode acreditar em mim...

T: Tendo dado vários SDs para C e obtido apenas respostas de fuga-esquiva (assim parecia ao T) o T deu outros SDs para tentar quebrar a generalização (tio-cliente; "vagabunda"-"mau-caráter") estabelecendo uma possível discriminação. – Bem, então, pelo menos considere o seguinte: você acha que seu tio vive feliz com a mulher dele. Vá até lá e lhe pergunte. Você acha que ele lhe diria a verdade? Também não sabemos porque ele se casou com ela. Pergunte isso também. Vamos tentar ver o que realmente aconteceu na relação entre eles. (T quer que C entre em contato com a realidade e fique sob controle das contingências reais e não de auto-regras).

Na manhã da sessão seguinte, C liga para T:

C: – Hoje vou até aí com R. Não se assuste. Ele ficará na sala de espera enquanto eu fizer a sessão... Tudo bem? (Ou seja, C havia retomado a relação com R).

T: – Conversaremos sobre isso na sessão.

C: – R está morando comigo. Deixei bem claro para ele que agora é para valer. Não vou tolerar que me apronte mais nada. Nada mesmo. Disse-lhe que não preciso do dinheiro dele, mas mesmo assim quero que trabalhe, se sustente... (a C se alonga listando outras exigências para R permanecer na casa dela).

T: C procura criar contingências para instalar um padrão de fuga-esquiva em R: "comporte-se bem para evitar me perder". Ao mesmo tempo, tenta se esquivar da avaliação do T. Parece querer dizer: "agora tenho controle do comportamento dele". Isso fica mais evidenciado quando C intercala, entre as exigências que faz a R, frases ditas para T do seguinte tipo:

C: – Melhorei muito com a terapia. Já não sou mais boba como fui. Hoje sei o que quero e sei impor meus limites. Além disso, estou fazendo terapia e você vai me ajudar a lidar melhor com a situação. Você me entende? Você não concorda que eu melhorei? Você não acha que com sua ajuda eu não vou sofrer o que sofri? (Com essas questões, procurou conseguir reforços de T para a sua decisão e, ao mesmo tempo, sua ajuda. Não parece tão segura do que fez... T optou por prosseguir na tentativa de melhorar a discriminação de C , questionando a quem ela estava respondendo).

T: – Ao me contar o que você disse para R, você está tentando mostrar que o comportamento dele agora está sob seu controle. Você não vai mais ser conduzida por ele. Você quis mostrar esse controle para ele ou para mim? (Parece claro que C responde às suas auto-regras. E as contingências atuais de privação e perda de reforçamento (ausência de R) foram mais fortes que as contingências passadas punitivas durante a convivência com R. T optou por deixá-la testar as contingências naturais advindas de conviver com R. O referencial teórico de T estabelece que o comportamento que compõe a relação operante produz conseqüências, o que "indica que o comportamento é indispensável porque ele é que produzirá aquilo que passará a fazer parte de seus determinantes. Dito de outra maneira, a conseqüência depende do comportamento e o determina" (Micheletto e Sério,

1993, p.13). Diante disso, T não insistiu na questão proposta e completou: – Se acha que é importante para você ficar com R, tente mais uma vez. A convivência com ele lhe dirá o que é melhor para você...

C: – Isso mesmo, concluí que amo mesmo R e quero tentar de novo. Mas, tenho certeza que estou mais preparada. Se você quiser, achar que é o caso, você pode falar com ele e ver o que ele acha de mim. Ele tem me dito que estou diferente...

Aproximadamente três meses depois, por telefone:

C: – Você pode me atender hoje? Não estou bem...

T: – Hoje não é possível. Mas o que houve?

C: – E amanhã cedo? Estou triste, muito triste... perdi toda aquela alegria, fé...

T: – Posso arrumar um horário.

Durante a sessão:

C: – Estou desanimada, perdendo a fé. Eu acreditava na melhora, na mudança. Estava estimulada a dar a mão, a lutar, ajudá-lo. Acho que fui precipitada. Talvez por causa daquilo que lhe falei: desejo ter uma família, um marido, um pai para o meu filho...

T: Cliente apresenta um padrão típico de comportamento sob extinção e/ou punição. Parece que não há fugas ou esquivas possíveis, exceto se livrar de R.. – O que provocou tudo isso em você?

C: Relata o ocorrido e conclui: – É dependente da mãe dele até hoje. Mandei-o embora. Agora falo para ele tudo o que penso dele. Antes não. Disse que eu o sustento que vivemos do meu consultório. Ele sabe que sou apaixonada, mas não sou cega. Outro dia, chamou minha secretária de maneira muito íntima. Dei-lhe uma bronca, nada de intimidade com a secretária... Não deixei que levasse nenhuma roupa que comprei para ele. Ligou para a "mamãe" para dizer: "ela me mandou embora, mamãe!". Ridículo! (Seguiram-se outros exemplos desse tipo).

T: R não mudou seu comportamento. Sua fuga-esquiva em relação a C consistiu em mentir de forma ainda mais elaborada. A frustração sentida por C, ao discriminar o padrão comportamental de R, levou-a a se afastar dele (fuga-esquiva) e a puni-lo.

Comentários

As verbalizações de C após a primeira separação e agora são análogas. Nada garante que não voltará a se relacionar com R. A diferença mais relevante é que entrou em contato com as contingências sabendo reconhecê-las e descrevê-las. Porém, apenas o comportamento verbal nada garante. É necessário uma correspondência entre verbalização, ação e sentimento. Como escreveram Micheletto e Sério (1993, p. 14): " O que se busca é a concepção do homem como relação. O homem constrói o mundo à sua volta, agindo sobre ele e, ao fazê-lo, está também se construindo". E mais: "Como produto desta relação se tem um homem diferente a cada nova relação, significa dizer que este homem, a cada relação, se altera em sua totalidade".

C fala que se sente livre de R. "Liberdade é um sentimento produzido por determinadas contingências de reforçamento, e como tal é um efeito tão importante quanto a própria alteração do comportamento." (Micheletto e Sério, 1993, p.15). Essa é a grande diferença entre a primeira ruptura do relacionamento e a última. O sentimento não é algo "menor", como as autoras salientaram (p.16).

A terapia visa o desenvolvimento da pessoa e do eu: "a pessoa enquanto um repertório de comportamento, pode ser observada pelos outros; o eu (*self*), como um conjunto (*set*) de estados internos que o acompanham é observado somente através dos sentimentos ou da introspecção." (Skinner, 1991, pp. 44 e 45). "A pessoa seria produto da vida particular de cada um e o (*self*) seria um produto de contingências sociais." (Micheletto e Sério, 1993, p.16).

A cliente teve no processo terapêutico vários dos seus "eus" modelados. Assim, entre outros, pode-se salientar (Skinner, 1991, p.51):

auto-estima: "o eu de que gostamos (uma condição corporal resultante do reconhecimento alheio ou de auto-reconhecimento aprendido dos outros)";

autoconfiança: "o eu confiante (correlato a um comportamento reforçado positivamente)";

racionalidade: "um eu racional (correlato a um comportamento governado por regras, incluindo regras estabelecidas pela própria pessoa que se comporta)".

Skinner (1991, p.51) completa: "Relacionamos esses eus com as contingências de reforçamento responsáveis tanto pelo comportamento como pelas condições corporais que o acompanham e também com as contingências verbais necessariamente responsáveis por estima, confiança e racionalidade."

Follow-up

Quatro anos após este rompimento entre C e R, ela continua separada dele. Houve eventuais telefonemas dele procurando reatar o relacionamento, mas ela não quis falar pessoalmente com ele. Atualmente, C vive com o filho e tem um namorado com quem convive, de maneira harmoniosa, há aproximadamente um ano.

Caso B

No início do estudo, a cliente tinha 33 anos, era solteira, com uma história pessoal de excesso de proteção por parte da mãe, que muito a estimulou intelectualmente (ler, estudar, etc.), mas deu-lhe poucas oportunidades para tomar iniciativas, sempre se antecipando a ela na solução de problemas. A mãe tinha grande disponibilidade para dialogar com ela, para "trocarem idéias". Essa era uma forma que usava para controlar a filha. O enfoque usual da mãe era "compreender" o ponto de vista do "outro", aceitar seus argumentos, dando para a filha, de forma sutil, modelos de submissão e modelando nela padrões comportamentais incompatíveis com afirmação, argumentação, autovalorização, etc. A mãe, embora desse a impressão de ser uma pessoa segura (a cliente assim a descrevia), era muito preocupada com o que "os outros vão pensar" e também insegura nas suas decisões. O pai era visto como racional, objetivo, agressivo, competente, mas distante, como uma pessoa que pertencia a "um outro mundo".

T: C terminou recentemente seu namoro com M, pois achava que "não tinham nada a ver um com outro", ela "não o amava", o achava pouco interessante, inseguro, "viver com ele não dá futuro", dizia. No entanto, mesmo assim, relatou que se sentia insegura com a decisão:

C: – Bem... Não é com a decisão que acho que está certa. Tenho medo de não agüentar... Embora racionalmente soubesse que isso não era o melhor para ela, temia voltar atrás e recomeçar o namoro. Relatou ainda: – Sinto uma tristeza, um vazio íntimo que muito me angustia. Perguntou ao terapeuta se não seria melhor voltar ao namoro e dar mais um tempo: – Você não acha que aí estarei mais preparada para agüentar a separação? Acho que prefiro me livrar desta sensação ruim agora, mesmo que tenha que suportar tudo de novo, voltar a conviver com tudo que me incomodava no namoro.

T: Quem tomou a decisão de terminar foi a cliente: decidir é um comportamento que não lhe é familiar. No nível racional, está segura. Porém, sua história de vida a poupou de frustrações: assumir a responsabilidade de terminar o namoro lhe é aversivo, bem como a perda do namorado que, em vários aspectos, lhe era reforçador (seu desconforto pode estar relacionado com baixa resistência à frustração). A descrição dos seus sentimentos são compatíveis com os produzidos por procedimentos de perda de reforçadores (como, por exemplo, extinção, punição negativa, aumento brusco na exigência de comportamento para obtenção de reforços). Aparentemente, a perda de reforçadores está pesando mais que a eliminação da estimulação aversiva. Admite voltar ao namoro "mesmo que tenha que suportar tudo de novo". A avaliação que ela faz do namoro reflete as contingências às quais responde:

– Durante o namoro: o namorado é aversivo em muitos aspectos e pouco reforçador;

– Depois do rompimento do namoro: o namorado passa a parecer mais reforçador do que aparentava e menos aversivo do que ela se queixava. O afastamento das contingências reais presentes na relação durante o namoro fez com que C passasse a responder às contingências atuais (perda de reforçadores que existiam na relação e eliminação dos aversivos então presentes), e perdesse a discriminação entre estas contingências e as passadas. Provavelmente, deva experimentar as contingências naturais do namoro mais um pouco. T explicitou a análise acima e se omitiu a respeito da questão de voltar ou não ao namoro.

Na mesma sessão, C, ainda insegura com a decisão a ser tomada, comentou:

C: – Quando eu terminava o namoro com F (namorado anterior), era diferente, eu sentia um grande alívio... Será que estou ficando mais insegura? Eu gostava muito mais do F do que do M e, no entanto, parece que estou sofrendo mais agora! Notei também que quando M me procurou na quarta-feira e saímos para jantar, eu estava mais firme. Resisti aos apelos dele para voltarmos. Agora que faz alguns dias que não me procura, parece que estou mais frágil! (C pensa em voltar com M). Não deveria ser o contrário? Perto dele, enquanto ele estava sendo bonzinho, insistente, eu disse não... Você não acha que naquele momento seria mais fácil eu ceder? Mas, não foi assim...

T: O namorado anterior, F, era extremamente reforçador em alguns aspectos (seguro em suas decisões, resolvia problemas da cliente, dando-lhe segurança e apoio) e extremamente aversivo em outros (agressivo, autoritário, ciumento, etc.). O namoro (em cada recomeço)

era no início agradável, mas a relação aversiva evoluía num crescendo até o término. Portanto, a sensação de "alívio" era provocada pela fuga-esquiva (romper a relação). Separada do namorado, a relação aversiva se enfraquecia e a cliente se confrontava com uma nova realidade também aversiva: solidão, conflitos para tomar decisões, etc. Assim, voltar ao namoro passava a ser um comportamento de fuga-esquiva progressivamente mais provável. Reatava a relação, mesmo aversiva, com o namorado e assim o ciclo se repetia. A expectativa de C de que houvesse uma generalização dos sentimentos (se ela sentia alívio ao terminar com F, deveria também senti-lo ao romper com M), quando ocorresse o término de um namoro para o outro, não se aplica, pois eram relações funcionais muito diversas. Quando M a procurou para jantar, sua frustração diminuiu (apareceram reforçadores) e os aversivos da relação de namoro reapareceram e ajudaram-na a recusar-se a voltar. Quando ele se afastou, houve queda dos reforçadores novamente. Sua verbalização final envolve outra generalização em relação ao namoro anterior: F comandava a relação e decidia por ela sobre a volta (ela não conseguia lhe dizer não); M, por outro lado, é indeciso e submisso na relação; logo, seus pedidos não controlam C da mesma maneira que F controlava. O terapeuta explicitou esse equívoco na generalização.

Na sessão seguinte:

C: – Talvez você fique decepcionado, mas voltei com meu namorado (M). Minha amiga disse que tinha certeza que isso ia acontecer.

T: C estava mais aliviada com sua decisão, embora esperasse uma "repreensão" do terapeuta. Do ponto de vista clínico não havia nada a repreender: ela voltou a entrar em contato com as contingências reais naturais, típicas do seu namoro.

C: – Consegui fazer uma relação clara do que você me disse na sessão anterior numa situação no meu trabalho.

(T havia comentado a respeito de suas dificuldades de tomar decisões como um padrão generalizado, ocorrendo em diferentes áreas de sua vida, não exclusivamente no nível afetivo): Não consegui defender minhas idéias até o fim com o meu chefe. Argumentei até certo ponto, refutei seus argumentos, mas, afinal, prevaleceu a opinião dele. No meio da discussão, pensei em D (uma funcionária que trabalha no mesmo departamento). Se ela não acatasse as determinações da empresa eu não acharia legal. Isso me confortou... (C espera que todos sejam submissos) mas, no fundo, não quero fazer o que meu chefe espera de mim.

T: C Fez uma generalização importante: relatou o mesmo padrão de respostas "submeter-se ao outro", "abrir mão daquilo que acredita" em dois contextos diferentes, no namoro e no trabalho. Generalizou, inclusive, o padrão de submissão para a colega de trabalho. Por outro lado, discriminou seus sentimentos de insatisfação, o que parece indicar um progresso no autoconhecimento. O terapeuta apontou que o padrão de resposta diante do chefe se assemelhou ao padrão com o primeiro namorado. Apontou ainda que a preocupação com a avaliação do outro segue um modelo da mãe e, ela própria, incorpora esse valor ao julgar que D não deveria deixar de acatar as determinações da empresa.

Algumas características dos dois namorados que podem auxiliar na análise da situação vivida pela cliente:

M: – Ciumento, sem vínculo profissional definido (faz "bicos" eventualmente), pouco dinheiro

(depende do dinheiro dela para fazer programas), sempre disponível (passa a maior parte do tempo ao lado dela), atencioso, atende a tudo que ela solicita, tipo "bonzinho", não sabe "o que quer da vida", mas não se angustia com isso (dá a impressão que acredita que tudo vai dar certo na vida), "ruim de cama", bastante previsível, dependente dela para tomar iniciativas e resolver problemas, parece não se importar com as críticas da cliente, é inteligente, mas dá a impressão de que tudo que faz é "enrolado", "confuso". Este namoro durou alguns meses. O dia a dia foi sem brigas, mas com eventuais discussões por ciúmes da parte dele (que se tornaram mais freqüentes na fase final do namoro).

F: – Ciumento, possessivo, agressivo, muito inteligente, muito ativo, com bastante iniciativa, bem-sucedido com mulheres (todas de nível sócio-cultural-econômico inferiores ao da cliente), "muito bom de cama", imprevisível (ora ciumento, ora indiferente, ora presente, ora ausente, ora paciente, ora intolerante e agressivo), bem-sucedido profissionalmente, traços de "mau-caráter", do tipo "sabe o que quer na vida", "só pensa em levar vantagem", raramente reconhece os seus erros. Esse namoro durou alguns anos com muitas brigas no dia-a-dia e freqüentes interrupções e voltas na fase final. Basicamente, a relação de namoro era mantida por F através de forte controle coercitivo.

Comentários

A cliente continuou o namoro com M por mais um mês e meio e terminou definitivamente a relação. Um ano depois, iniciou um novo namoro. Por outro lado, sua evolução no trabalho foi notável; foi promovida para cargo importante de chefia e seu desempenho de liderança e tomada de decisões têm sido elogiados. Atualmente, discute em bom nível profissional com o chefe, tendo adquirido um padrão de autoconfiança e assertividade.

As intervenções do terapeuta nas sessões ocorreram a partir das verbalizações da cliente, mas englobaram todo o seu conhecimento do caso: história de vida (padrão de relacionamento com a mãe, modelos dados por ela, etc.), características dos namorados e como todos esses dados se complementavam com os padrões comportamentais da cliente. Finalmente, foram exatamente todos esses padrões de interações, que permitiram ao terapeuta conhecer o modo de reagir da C e o levaram a prever, razoavelmente, como ela se comportaria em determinadas condições.

A hipótese do terapeuta a respeito do comportamento da cliente não é rígida, nem aleatória. Fundamenta-se nos conceitos comportamentais formulados a partir dos dados trazidos por ela em múltiplas sessões, em situações diversas no correr do processo terapêutico. E são exatamente os dados observados a partir de uma previsão ou manipulação de contingências que influenciarão sobre a manutenção ou alteração das hipóteses de trabalho do terapeuta.

Nem sempre o que a cliente diz descreve as reais contingências em operação (será que estou ficando mais insegura?, por exemplo). Uma vez que a cliente está diretamente envolvida nas contingências, sua discriminação a respeito delas pode ser parcial, equivocada ou, até mesmo, inexistir. Ao terapeuta, cabe analisar o relato e não aceitá-lo simplesmente.

A intervenção terapêutica é um tipo de comportamento verbal, mais especificamente um conjunto de regras, que são apresentadas ao cliente, visando alteração ou manutenção

de determinados comportamentos. Ao apresentar uma regra para o cliente, o terapeuta está procurando estabelecer um controle por regras sobre o comportamento dele.

O controle do comportamento por regras (intervenção do terapeuta), contudo, é menos eficiente do que o controle exercido diretamente pelas contingências. Um e outro se complementam. A diferença entre as forças de controle sobre o comportamento deve-se ao fato de que no primeiro caso (controle por regras), o comportamento é instruído e no segundo (contingências naturais) ele é modelado e, como tal, diretamente exposto às suas conseqüências reforçadoras. No caso da cliente, incluem-se também suas auto-regras, que podem se opor às regras propostas pelo terapeuta. As mudanças nas auto-regras são críticas para a evolução dentro da terapia. Quando o terapeuta mostra para a cliente que ela faz uma generalização indevida (leva-a a discriminar a que está realmente respondendo); que seu padrão comportamental imita o padrão materno; que a perda de reforçadores, mesmo que fracos, provoca reações emocionais (desagradáveis), que a mobilizam para se engajar em ações que lhe devolvam esses reforçadores, ainda que as mesmas ações produzam conseqüências aversivas; que os desejos e opiniões dos outros, mesmo que lhe sejam aversivos (ou exatamente por isso), controlam o comportamento de obediência (que tem função de fuga-esquiva de outros eventos mais aversivos, tais como a crítica, a reprovação, etc.); o terapeuta está levando a cliente a discriminar e, daí descrever, as contingências a que responde, e quais comportamentos e sentimentos delas decorrem. Assim, a aproxima mais do autoconhecimento. Também são dadas deixas de como alterar seus comportamentos para influir nas contingências.

Veja como Skinner (1991, pp. 111 e 112) descreve o papel do terapeuta: "o que acontece lá (na clínica) é uma preparação para um mundo que não está sob o controle do terapeuta. Ao invés de arranjar contingências de reforçamento presentes, como poderia ser feito em casa, na escola, no local de trabalho ou num hospital, os terapeutas dão conselho. Dar modelo de comportamento (modelação) a ser copiado é um tipo de conselho, mas o conselho verbal tem um alcance maior. Ele pode assumir a forma de uma ordem ("Faça isto", "Pare de fazer aquilo") ou pode descrever contingências de reforçamento ("Fazer isto provavelmente acarretará um efeito reforçador", "Se você fizer aquilo, as conseqüências poderão ser punitivas")"... "O conselho face a face pode, outrossim, assumir o formato de regra orientadora para ação eficaz. Os provérbios e máximas das culturas são regras desse tipo. São especialmente úteis porque os terapeutas podem não estar disponíveis para ajudar quando aparecem novos problemas. Entretanto, nem todo problema pode ser resolvido mediante a aplicação de uma regra e os terapeutas precisam ir um passo à frente e ensinar seus clientes a construírem suas próprias regras. Isso significa ensinar-lhes algo sobre a análise do comportamento – uma tarefa usualmente mais fácil do que ensiná-los a alterar seus sentimentos ou estados da mente."

Follow-up

Passados três anos, a cliente se manteve afastada definitivamente desses namorados. Tomou iniciativa de começar um namoro com uma pessoa de sua escolha, com quem se casou. A relação conjugal é harmoniosa, ela tem conduzido com tranqüilidade sua vida familiar e profissional, de modo que não considera que haja, atualmente, problemas nessas áreas. Teve uma filha e está grávida novamente. Suas preocupações atuais se referem às dificuldades de conciliar a disponibilidade de tempo para a filha e para o trabalho. Tem dado prioridade ao papel de mãe.

Seguem-se dois exemplos – um real, outro literário – de descrições feitas pelas próprias clientes das contingências sob as quais se comportam. Revelam em palavras, não necessariamente técnicas, os controles a que respondem durante o processo de desenvolvimento do seu autoconhecimento.

Caso C

No início do estudo, a cliente tinha 36 anos, era casada, tinha três filhos. Procurou a terapia por causa de uma depressão ocasionada por conflito conjugal. No trecho descrito abaixo, a cliente revela que começou a discriminar a intensidade do controle aversivo que o marido exercia sobre ela e as dificuldades para modificar esse padrão comportamental dele. As frases da cliente foram transcritas de um texto redigido por ela alguns dias depois de profunda crise depressiva.

C: – A fuga da realidade é um mecanismo importante para uma trégua, um descanso diante de tanta ansiedade.

T: A cliente se refere ao desespero extremo a que chega em alguns momentos e, à sua maneira, descreve o mecanismo funcional do comportamento de fuga-esquiva.

C: – Pena que após a fuga sempre vem uma nova decepção, quando novamente nos deparamos com o mundo real. Aí, nesse momento, a ansiedade atinge um grau máximo.

T: Reconhece que seu comportamento de fuga-esquiva é apenas temporariamente eficaz, e a aversividade da situação se reinstala.

C: (Mas, essa ansiedade reaparece...) – Comparativamente, em um nível inferior ao de uma situação equivalente de vida vivida anteriormente...

T: Parece reconhecer algum progresso em seu controle da ansiedade.

C:- Mas, um "desgaste", uma "ferrugem", permanece no fundo de nossa alma. E, de maneira cumulativa, este efeito destrutivo vai impregnando nossas idéias, movimentos, atos, palavras, emoções...

T: Mas, ao mesmo tempo, reconhece que a relação conjugal tende a um caminho sem volta ("desgaste", "ferrugem", permanece... vai impregnando...). A decepção se acentua, como fruto da extinção e incontrolabilidade ("buscou, lutou... mas foi perdido").

C:– Até finalmente, olharmos para o espelho do nosso "eu" e visualizarmos um novo ser: modificado e, nos parece, entristecido com algo que buscou, pelo qual lutou, mas que foi perdido.

T: Já que mudar a realidade foge ao seu controle, só lhe resta um padrão de fuga: mudar a si mesma ("visualizar um novo ser").

A poesia abaixo permite uma análise do comportamento "inconsciente" (por parte da mãe) e do autoconhecimento (por parte da poetisa).

Ensinamento

Adélia Prado

Minha mãe achava estudo

a coisa mais fina do mundo.

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,

ela falou comigo:

"Coitado, até essa hora no serviço pesado".

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor.

Essa palavra de luxo.

Aquilo em que a mãe dizia acreditar, "estudo é a coisa mais fina do mundo", aparece como uma regra ditada por ela. Essa regra, no entanto, não é o que exerce controle mais importante sobre o comportamento da filha. Seus comportamentos manifestos: "Coitado, até essa hora no serviço pesado." (verbal) e "Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente." (ação), funcionaram como contingências mais fortes (comportamento vicariante) sobre a filha. A poetisa revela ter consciência do controle a que responde (discrimina entre as duas contingências geradas pela mãe – instrução verbal e modelos – e fica sob controle da segunda) e discrimina qual é, em última análise, seu comportamento (ao qual ela se refere metaforicamente no verso "A coisa mais fina do mundo é o sentimento."). A mãe responde às contingências (ausência do marido no trabalho) com comportamento verbal e manifesto (de amor), porém, sem consciência do que a controla nem do controle que vai exercendo sobre a filha: as contingências que geram comportamentos e sentimentos de amor ("Não me falou de amor. Essa palavra de luxo.") A poetisa revela que conhece seu comportamento e quais contingências foram responsáveis pelo seu modo de agir e sentir. Nesse aspecto particular de seu repertório comportamental, apresenta autoconhecimento (consciência) e está sob controle de auto-regras.

Bibliografia

BACHARACH, A. J. (1971) *Introdução à Pesquisa Psicológica.* São Paulo: Herder. Publicação original de 1969.

CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C. (1963) *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research.* Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

GUILHARDI, H. J. (1987) Método Científico e Prática Clínica. Em H.W. Lettner e Bernard P. Rangé, *Manual de Psicoterapia Comportamental.* São Paulo: Manole.

HERSEN, M. & BARLOW, D. H. (1976) *Single Cases Experimental Designs: Strategies for Studying Behavior Change*, New York: Pergamon Press.

MICHELETTO, N. & SÉRIO, T. M. A. P. (1993) Homem: Objeto ou Sujeito para Skinner? *Temas em Psicologia*, 2, 11-21.

PRADO, A. (1991) *Poesia Reunida.* Siciliano: São Paulo.

SIDMAN, M. (1976) *Táticas de Pesquisa Científica*: São Paulo: Ed. Brasiliense. Publicação original de 1960.

SKINNER, B. F. (1969) *Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis.* New York: Appleton-Century-Crofts.

(1978) *Ciência e Comportamento Humano.* São Paulo: Martins Fontes. Publicação original de 1953.

_______(1987) News from nowhere, 1984. Em B. F. Skinner, *Upon Further Reflection.* New Jersey: Prentice Hall. Publicação original de 1985.

_______(1991) O Eu Iniciador. Em B. F. Skinner, *Questões Recentes na Análise Comportamental.* Campinas: Papirus. Publicação original de 1988.

_____ (1991) O Que Terá Acontecido Com a Psicologia Como Ciência do Comportamento? Em B. F. Skinner, *Questões Recentes na Análise Comportamental.* Campinas: Papirus. Publicação original de 1988.

(1991) O Lado Operante da Terapia Comportamental. Em B. F. Skinner, *Questões Recentes na Análise Comportamental.* Campinas: Papirus. Publicação original de 1988.

TODOROV, J. C. (1982) Behaviorismo e Análise Experimental do Comportamento. *Cadernos de Análise do Comportamento*, 3.

ZETTLE, R. D. (1990) Ruled Governed Behavior: A Radical Behaviorism Reply to the Cognitive Challenge. *The Psychological Record*, 40, 41-49.

Capítulo 34

Como fazer pesquisa em clínica?[1]

Rachel Rodrigues Kerbauy

USP

Esta questão formulada pela ABPMC reflete a preocupação dos terapeutas comportamentais. Respondê-la remete-nos à totalidade dos sócios, pois a preocupação em pesquisar e trabalhar com dados obtidos em experimentos é um dos pontos quase sagrados para as pessoas que atuam em diversas áreas, com um enfoque comportamental, independente das vertentes teóricas. O porquê da existência dessas diferenças teóricas, que aparecem menos na prática, na atuação dos terapeutas comportamentais, a meu ver, poderá ser objeto de futuras análises.

Não me surpreenderia que, na gênese dessas diferenças teóricas, encontrássemos um pouco de política, de condições para formação de adeptos, luta por espaço de trabalho e poder, envolvimentos emocionais, além de concepções diversas sobre o homem e o universo e eficácia de procedimentos. Não seria desprezível analisar a diversidade de culturas e de idéias peculiares aos países ou etnias em que se expande

[1]Este artigo foi preparado para a reunião Anual da ABPMC em 1996. No entanto, por sugestão de Helio Guilhardi, transformamos nossas conferências programadas para dias diferentes, em debate conjunto, com o público e entre nós. Agradeço à diretoria da ABPMC a oportunidade de publicar os originais.

o movimento das terapias comportamentais. Esse estudo poderá ou não existir nos próximos anos, dependendo de algumas das variáveis expostas acima ou de outras a incluir.

As análises culturais me parecem relevantes, pois os clínicos tendem a incorporar em suas práticas clínicas essas análises para entender falas de clientes e a partir dessas práticas criar maneiras específicas de atuação que, a meu ver, são especulações bastante adequadas em inúmeros casos clínicos. Em minha experiência pessoal, lembro como li vorazmente o estudo de Margareth Mead sobre os japoneses, por indicação do próprio cliente. Eu fazia perguntas na sessão, para entender a cultura que o levava a escolhas que, a meu ver, eram desadaptativas e também para que ele compreendesse os controles exercidos e as regras aprendidas. *A espada e o Crisântemo de Mead* (1946) tornou-se minha bíblia naquela época, para entender o mundo de um nissei. Hoje *Rua e casa*, de Da Matta (1985), provavelmente ocupa esse lugar de livro sagrado, entre outros, bem como a leitura de alguns jornais diários e revistas semanais, descontados a busca de escândalos políticos ou passionais. Nessa incumbência de falar, deixarei de incluir os livros de Psicologia utilizados nos estudos diários sobre os casos que atendo e para melhorar minha atuação clínica, além de discussões com colegas ou outros profissionais... isto é outra história... e fica para uma outra vez...

O assunto deste artigo é como fazer pesquisa clínica. Recentemente, em maio, Roberto Banaco (1996) e eu participamos, convidados, em um ciclo de conferências sobre Pesquisa Clínica, no Instituto Sedes Sapientiae, com profissionais que trabalham com diversos referenciais teóricos. Cada dia do curso, dois clínicos, do mesmo referencial, expunham suas idéias que eram debatidas no final do tempo pelos presentes. Muito do que organizei para falar hoje foi publicado nos Cadernos de Pesquisa do Instituto Sedes Sapientiae (1996).

Noto hoje preocupação crescente com pesquisa na área clínica. É um fato novo no Brasil e menos estranho entre os terapeutas comportamentais, por nossas origens propagadas: aceitar dados quando obtidos através da metodologia experimental. Existe um compromisso com a avaliação de técnicas utilizadas na intervenção. Essa avaliação é através da metodologia da ciência experimental e nesse sentido foi realmente uma reação ao tipo de idéias que fundamentava a prática clínica, onde predominava o modelo psicodinâmico.

Com essas origens, a base do trabalho em clínica era o condicionamento clássico e operante, os princípios de aprendizagem de Hull, Pavlov, Skinner, e a psicologia experimental como um todo. Como exemplo da necessidade e aceitação dos dados experimentais e incorporação no modelo clínico comportamental é interessante lembrar o desenvolvimento dos trabalhos com obesidade e autocontrole que se iniciaram com as análises do comportamento alimentar de Ferster (1962) e foram respaldados posteriormente, quanto ao controle que o alimento presente exerce no obeso, pela série de experimentos de Schachter e Gross (1967) e seus colaboradores. Eram experimentos isolados, em diversas situações e sujeitos de pesquisa: jejum no dia do perdão e observação do gordo e magros, relógio com o horário modificado no laboratório e bolachas à vista; sorvetes com gosto modificado e relatos de gordos e magros, e observação da quantidade ingerida. Com base em experimentos como estes, a ênfase no 'alimento presente' só foi diminuída e ultrapassada com a invasão das idéias cognitivas, análise

de contingências e regras, anos após. Até hoje, sobre regras, os capítulos favoritos para mim são III e V do *Contingências de Reforçamento*, de Skinner (1969), que utilizava desde os primórdios dos cursos que ministrava em autocontrole, pela necessidade das regras para compreender o comportamento de autocontrolar-se.

O Brasil tem uma tradição de formação em Análise de Comportamento com vinda de Keller no início dos anos 60. Decorre desse fato que o trabalho e a pesquisa em clínica foi lento. Entre as explicações possíveis, está a necessidade de formar pessoal e a ênfase no trabalho acadêmico, em pesquisa básica, e falta de status do trabalho aplicado, especialmente o clínico, na época. Após esse início, os profissionais que se dedicaram à clínica procuravam refletir e superar os desafios no cotidiano de um terapeuta comportamental que estudava em livros e revistas americanos e encontrava limitações em suas ações como terapeuta, obrigando-o a questionar as práticas que aplicava.

Com essa tradição de formação e estudos empreendidos, vários terapeutas que se autodenominam terapeutas comportamentais procuraram desvendar o comportamento encoberto que ocorre nas sessões. Há utilidade para terapeuta e cliente em descobrir os encobertos, por fornecer pistas sobre as contingências em vigor para aquele comportamento analisado e por esclarecer de forma confiável o que acontece na sessão terapêutica. Metodologias próprias começaram a acontecer: a) análise de relatos verbais de sujeitos e devolução por assunto dessas análises para que a pessoa pudesse completar ou esclarecer (Bori e colaboradores); b) fornecer um gravador e solicitar aos sujeitos de uma pesquisa que relatem o que sentem ou pensam durante períodos de espera (Buzzo – 1986); c) colocar o sujeito em uma situação experimental e solicitar que desse ordens verbais que podem, ao serem analisados, mostrar como o problema proposto é resolvido (Kovac – 1995); d) gravar sessões com recursos adicionais e solicitar ao terapeuta, entrevistando-o pós-sessão, que explicite o que fez durante a sessão; e) analisar as transcrições e identificar as tomadas de decisão que mostram mudança de cursos de ação na interação terapeuta-cliente.

Esses procedimentos têm se mostrado promissores na discussão da proposta comportamental para os controles encobertos do comportamento. De um modo geral, são pesquisas para estudar um problema conhecido como de pesquisa básica, mas cuja implicação para o trabalho clínico é clara e seus autores na maioria são clínicos, e essa seria uma primeira etapa visando a intervenções posteriores. Esses trabalhos são pouco conhecidos, por se restringirem a teses de mestrado ou doutorado com pouco impacto na comunidade, embora tenham beneficiado aqueles que fizeram e seus orientadores e, às vezes, um grupo de pessoas que recorreram às bibliotecas. A divulgação desses trabalhos tem se dado principalmente em comunicações em congressos.

Por essa descrição, nota-se que a busca dos terapeutas comportamentais no Brasil tem sido uma análise funcional das sessões terapêuticas e especialmente do comportamento dos clientes, mas priorizando a análise de comportamento verbal e de relato material com o qual o terapeuta trabalha.

Os delineamentos experimentais sofisticados que procuram mostrar com quais pessoas um procedimento é adequado ou compará-los com ingestão de medicamentos não foi a ênfase escolhida. Seria mais do estilo, embora não tenha sido realizado, o experimento com pacientes de pânico, relatado por Seligman, 1993, comparando-os com pacientes com distúrbios de ansiedade e pessoas normais. Introduzia-se uma manipulação

verbal, uma frase incompleta, e verificava-se com quais palavras esses pacientes completam a frase e qual a rapidez. Dessa forma, é possível verificar se os pacientes com pânico têm mais pensamentos catastróficos e se estes são automáticos. Essa constatação determinará um dos focos principais do tratamento de pânico: alterar os pensamentos catastróficos e verificar como a pessoa pensa sobre seus sintomas fóbicos. Ao completar uma frase com uma palavra que mostra catástrofe, é possível inferir, com uma margem de segurança razoável, que os pacientes têm o hábito de pensar catastroficamente. Os sujeitos liam alto sentenças que descreviam sensações corporais e as duas últimas palavras que completavam a frase estavam meio apagadas. Os pacientes de pânico liam os finais catastróficos mais rapidamente.

Esse tipo de pesquisa com um planejamento tradicional de manipulação de uma variável e comparação de grupos e que tem como preocupação central descobrir novos procedimentos de tratamento ou explicar referenciais teóricos, a meu ver se justifica. É pesquisa behaviorista também, embora possa não ser a maneira de fazer pesquisa escolhida pelo Behaviorismo Radical. Provavelmente, dar essa contribuição é o que mantém os pesquisadores produzindo conhecimento, além da necessidade de publicação. No caso do trabalho acadêmico, há a aceitação pelos pares, curiosidade pessoal, "paixão" pelos procedimentos ou referenciais teóricos e especialmente afirmação da eficácia da técnica. No entanto, esse tipo de pesquisa esbarra em problemas estatísticos pela necessidade de manter variabilidade mínima entre os sujeitos, exigir número grande de sujeitos para formação de grupos e ter um problema bem específico, definido, e com terapeuta treinado em cada técnica a ser comparada. Como o sujeito do experimento é selecionado com rigor, não é o mesmo que existe na prática clínica, que não é selecionado e aparece na maioria das vezes com queixas vagas.

Essas críticas, a forma tradicional de pesquisar, vem de encontro ao que se enfatiza nas décadas de 80 e 90 entre os terapeutas comportamentais. Por essas críticas é que a AABT – *Association for Advancement of Behavior Therapy* – editou uma nova revista em 1995, *Cognitive and Behavioral Practice*, que detalha técnicas clínicas específicas e sua aplicação. Há artigos sobre a maneira de resolver os obstáculos durante o tratamento. A revista procura mostrar como a ciência pode ser aplicada. Claro que, ao seu lado, continua a existir a *Behavior Therapy*, uma das revistas mais citadas e fonte de dados de pesquisa sobre diagnóstico, Psicopatologia Descritiva, prevenção e intervenções práticas em Terapia Comportamental Cognitiva.

Acompanhando essas críticas Köhlenberg, um terapeuta behaviorista radical, em seu livro sobre *FAP Psicoterapia Funcional Analítica*, 1989, quando fala em pesquisa e avaliação, na página 196 e seguintes, afirma que a questão a ser colocada seria "Há algum processo ou resultado de coleta de dados para sustentar a FAP? Infelizmente, atualmente, não há dados desse tipo. A FAP é esclarecida, no entanto, por uma abundância de dados de estudos de laboratório em conceitos básicos como reforçamento, esquiva, controle de estímulo e regras. Mas como estendemos esses conceitos para áreas que excedem as condições de laboratório **a FAP tem o status de hipótese**". (grifo meu).

No entanto, por que a FAP "apaixona" algumas pessoas? Porque deu um salto grande e se propôs a estudar e a trabalhar com os princípios do comportamento verbal de Skinner e especialmente com o que acontece na sessão terapêutica. Essa idéia não é

nova entre os behavioristas radicais. Ferster, em 1979, achava que era necessário fazer uma análise dos comportamentos que ocorrem na interação entre paciente e terapeuta. Ferster diz que "os comportamentos que ocorrem na terapia são um dado objetivo no qual a maior parte das atividades e seus reforçadores podem, pelo menos potencialmente, ser observados por ambas as partes" (p. 296). Ao propor uma análise funcional da interação entre terapeuta e cliente, Ferster esclarece o objetivo da terapia, distinto dos procedimentos educacionais. "É possibilitar ao paciente falar sobre os processos encobertos criando condições nas quais ele pode observar aspectos de sua conduta e os antecedentes funcionais, que, de outra forma, passariam despercebidos". Continua ainda: "silêncios prolongados, conflitos sobre horário, remuneração, discrepâncias entre as exigências do paciente e uma visão prática de qual tipo de ajuda é possível, chegar atrasado ou faltar às sessões, podem ocorrer por que alguns eventos são muito aversivos para serem falados". (p. 299). "À medida que o terapeuta se torna um ouvinte, há a possibilidade de o cliente observar os determinantes de seus comportamentos e de quais variáveis são função." (p. 280).

Portanto, há anos, essa perseguição ao estudo do que acontece na sessão terapêutica é colocado em evidência. Mas por que as pesquisas não aconteceram até agora? Porque os behavioristas radicais, quando fizeram aplicações de conhecimentos, mesmo em área clínica, o fizeram como estudos de laboratório, publicados no JABA, *Journal of Applied Behavior Analysis*, desde 1968. Também trabalhavam mais em instituições, como escolas e hospitais, sendo a interação professor-aluno um dos temas favoritos. Os experimentos eram conduzidos com delineamentos experimentais sofisticados, geralmente com sujeito único e linha de base múltipla. Claro que o estudo com esquizofrênicos alimentando gatinhos com leite, de Lindzey (1946), foi realizado antes e não foi publicado no *JABA* e já era um começo de comportamento clínicos entrarem no laboratório. Claro, ainda, que os trabalhos de Keller (1943) com treinamento em Código Morse foram de aplicação, mas, de modo geral, o behaviorista radical fazia experimentos controlados e não trabalhava em clínica.

O primeiro conjunto especialmente para análise do comportamento clínico apareceu em 1993 na *The Behavior Analyst* e, a segunda, em 1994. Buscam mostrar as aplicações atuais dos procedimentos de análise do comportamento na situação clínica.

Hayes e Wilson (1994) mostram como desenvolveram um conjunto de técnicas durante 15 anos para alterar a maneira como as relações verbais funcionam e consideram-se "conscientemente baseados no pensamento de análise do comportamento" (p. 289). Essas técnicas seriam em conjunto uma abordagem psicoterápica denominada de distanciamento compreensivo alterando a denominação posteriormente para terapia da aceitação e comprometimento (ACT, Acceptance e Commitment Therapy). A característica principal é tratar da esquiva emocional e da incapacidade de manter comprometimento para mudança do comportamento. No entanto, para fazer pesquisa e descrever sua maneira de trabalhar, os autores inserem transcrições de sessões para ilustrar seus conceitos. Para mostrar a penetração e validade do procedimento, divulgam em conferências o protocolo da pesquisa em suas linhas gerais. Fizeram também estudo com várias populações, mas os dados dos resultados são considerados "limitados". Em um estudo comparando a ACT com a terapia cognitiva de Beck em pacientes deprimidos, Zettle 1984, em uma tese de doutorado não-publicada, e citada por Hayes e Wilson, considerou a ACT mais eficaz. Mediu de forma padrão através do auto-relato de depressão após 12

semanas de terapia individual. Hayes e colaboradores têm medido seus resultados com as medidas usuais de ansiedade, empregando também análise de casos com delineamentos de grupo com diversas medidas, de pré e pós-tratamento.

Köhlenberg e Tsai (1991) propõem que sejam testados empiricamente algumas propostas da FAP: 1) se a terapia foi estruturada, para evocar ocorrências de comportamentos clinicamente relevantes, durante a sessão; 2) se o terapeuta pontua os problemas relevantes do cliente e os comportamentos-alvos relacionados, à medida que acontecem na sessão; 3) o terapeuta tem em seu repertório, os comportamentos pretendidos nos objetivos; 4) as ações do terapeuta modelam e reforçam naturalmente a melhora do cliente; 5) o terapeuta oferece interpretações sobre o comportamento do cliente que incluem estímulos discriminativos, o comportamento que está sendo interpretado e reforçado. Evidentemente, em cada um desses itens, temos um problema que a pesquisa procura responder.

Pelas formulações anteriores, vocês devem estar esperando uma proposta inovadora. É e não é. A partir da ênfase na experiência clínica pessoal Köhlenberg enumera a quantidade de dados brutos a que o terapeuta está exposto. Desde o tom de voz e expressões faciais até as atividades motoras e... resfriado. Os detalhes são lembrados pelo envolvimento do clínico no processo. Considere que esses dados excedem o conteúdo das escalas, o resultado dos testes e os relatórios de pesquisa. Essas observações sensibilizam o terapeuta e metodologicamente considera as dimensões propostas por Kazdin (1981) para fazer um estudo de caso como um bom roteiro de pesquisa. Essas dimensões permitem mostrar a influência da experiência pessoal, segundo Köhlenberg e Tsai (1991) e incorporam essa proposta.

Köhlenberg e Tsai (1994) mostram em um estudo de caso, como as medidas de depressão pelo inventário de Beck obtido durante 13 sessões de tratamento e duas sessões de seguimento com terapia cognitiva seguida de FAP propiciaram mudanças que se mantiveram até a 25ª semana. No entanto, introduziram a FAP quando o comportamento estava em declínio. Nessa forma, não é possível determinar se a mudança e manutenção podem ser atribuídas à FAP, após o emprego das técnicas tradicionais de terapia cognitiva. Os trechos transcritos da sessão que apresentam são para mostrar como foi enfocada a relação terapeuta-cliente e não esclarece os resultados.

Em *Ciência e Comportamento Humano* (1953), Skinner, ao analisar terapia, afirma: "Achar a solução não é terapia, não importando quem faz a descoberta. Contar ao paciente que ele está errado pode não trazer nenhuma mudança substancial nas variáveis independentes relevantes, e por isso pode representar pouco progresso em direção à cura. Quando o próprio paciente vê que está errado, não é o fato de que a solução partiu de dentro dele que é importante, mas o que importa é que, para descobrir sua própria solução, seu comportamento com relação ao problema deve ter se alterado enormemente. Mais adiante, afirma: "a terapia consiste, não em levar o paciente a descobrir a solução para seu problema, mas em mudá-lo de tal modo que seja capaz de descobri-la." (p. 216). Portanto, pela proposta de Skinner, tanto em 1953 como em 1989, é fazendo análises funcionais que se descobrirá como a interação de terapeuta e cliente produziram os resultados da terapia e quais outras variáveis podem ter atuado. "Isso não significa, porém, que os terapeutas comportamentais nunca devam perguntar a seus clientes o que eles estão sentindo ou pensando. A partir das respostas do cliente, é possível inferir alguma coisa sobre suas histórias, genética e pessoal." (p. 78)

Com essas propostas e explicações do que é terapia é evidente que, para fazer pesquisa em Terapia Compotamental, precisamos responder a essas questões e propor outras. Como fazê-lo? Está em aberto. O limite é a criatividade pessoal e o respaldo na literatura. No momento, acho que está mais para a criatividade individual.

Resta agora contar como estou fazendo pesquisa no Laboratório de Comportamento e Saúde do Departamento de Psicologia Experimental da USP, em orientações de pesquisas, de teses e em meu trabalho pessoal.

1) Registrando sessões de terapia em audiovisual. Portanto, torno a sessão um dado permanente. Para tanto solicito, que os clientes concordem por escrito com esse tipo de registro.

2) Formulo questões que considero relevantes por serem **originais**, pois têm possibilidade de chegar a resultados surpreendentes, descrever uma metodologia ou esclarecer um conceito e sua utilização. Também procuro ver se a questão é **importante** no sentido de afetar diretamente o trabalho do profissional e obtendo uma "cura" mais duradoura, mais rápida e, dessa forma, beneficiando o paciente. Eu deveria olhar também a **viabilidade**, ou seja, se existem os recursos, quanto tempo o trabalho exige, se o orientando, aluno e eu própria temos o repertório necessário para fazer a análise exigida pelo tema ou pergunta. Confesso que peco com freqüência nesse item.

3) A pesquisa proposta passa a ser um estudo do caso, pois, em terapia comportamental com enfoque de behaviorismo radical, de B. F. Skinner e especialmente se a proposta é analisar a interação terapêutica, o efeito da terapia é o resultado do que aconteceu durante a sessão. A avaliação e o diagnóstico caminham ao mesmo tempo, no desenvolvimento da terapia. Portanto, as perguntas formuladas pelo pesquisador devem conter uma descrição desse processo e procurar descrever quais eventos eliciadores, discriminativos ou reforçadores aconteceram.

Vamos ver o que eu poderia e estou perguntando às sessões transcritas ou observando as gravações em vídeo: a) em quais ocorrências do problema clínico eu posso verificar elos comportamentais emitidos durante a sessão de terapia e como eles aumentaram ou diminuíram de freqüência no curso da terapia; b) Quais as falas do terapeuta em relação a cada colocação do problema clínico pelo cliente e o efeito na fala do cliente. Que tipo de falas são essas e aqui eu teria que formular classes após os recortes dos trechos selecionados; c) Quais os eventos ocorridos fora da sessão e relatados pelo cliente que foram por ele relacionados à terapia, quais mudanças comportamentais identificou e quais os efeitos no ambiente; d) Quais as decisões do terapeuta durante a sessão, ou seja, como escolheu entre duas falas do cliente uma delas para analisar. Qual o efeito dessa escolha no comportamento do cliente. Neste caso, fizemos também um registro do relato das decisões tomadas pelo terapeuta durante a sessão e quais as explicações do terapeuta para suas escolhas imediatamente após a sessão. Os dois conjuntos de dados serão uma tese de mestrado; e) Um trabalho que está começando a me fascinar é verificar como o terapeuta identifica um relato de emoção e como analisa esse relato para o cliente uma vez que são eventos privados. Para Skinner, (1989) o sentimento é um tipo de ação sensorial, como ver ou ouvir. O que sentimos são as condições do corpo e aprendemos a nomeá-las em contingências especiais de reforçamento. Como os eventos públicos e privados raramente coincidem exatamente, as palavras para os sentimentos não são en-

sinadas com tanto sucesso, como para objetos. Uma análise possível é das circunstâncias públicas responsáveis pelo sentimento. Por que ela disse que está com medo? Porque foi ameaçada de perder o emprego. À medida que se analisa esses eventos e os relatos do cliente que podem ou não ser acompanhados das descrições das mudanças fisiológicas, descobre-se a relação com a história passada em circunstâncias similares. Dessa maneira, as emoções serão encontradas nas transcrições. Ao analisá-las, posso classificar até se essas emoções surgiram relacionadas com algum evento filogenético importante: um estímulo incondicionado, um reforçador ou punidor. Posso ainda verificar e classificar como nos relatos do cliente à intervenção do terapeuta encontrei descrições de sentimentos onde identifico um condicionamento clássico juntamente com aprendizagem operante. No caso das emoções, estou ainda interessada em verificar quando o cliente, no decorrer do tratamento, passou a analisar as emoções com o referencial que eu estou usando e especialmente quando começou a emitir comportamentos eficazes e identificar as contingências a que está submetido, ou seja, quando e como o cliente passou a deixar de olhar para dentro de si e a analisar as condições que produzem as emoções e a eficácia de seu repertório novo. De fato, quando o conhecimento das contingências foi por ele traduzido em uma maneira de facilitar a vida.

4) Essas questões são respondidas com uma forma específica de trabalhar. Leio o texto até encontrar os episódios que determinarão o corte da sessão. A pergunta de pesquisa é que determinará a exclusão das interações posteriores. As sessões são lidas geralmente em seqüência e avaliadas quanto às informações ligadas ao tema da pesquisa. Nada impede que trechos excluídos sejam recuperados posteriormente se a pergunta inicial foi ampliada, trocada ou se o corte anterior mostrou-se inadequado em outras leituras.

5) Outra fase é a análise dos trechos selecionados. Essa análise implica que eu tenha levantado algumas categorias que, no caso de identificar relatos de emoções, poderiam ser quais as emoções nomeadas acompanhadas de descrição fisiológica e quais as emoções nomeadas com descrição de circunstâncias. À medida que a análise prossegue e novas categorias são formuladas ao compará-las pelas informações, é possível agrupar em classes. Os novos trechos que forem sendo analisados e que se mostram compatíveis com as classes formuladas serão nelas inseridos. Outras formarão novas classes. Geralmente as classes começam minuciosas, detalhadas e no decorrer da análise é possível agrupá-las em classes mais amplas.

Em um caso clínico, posso mostrar como o relato de emoções ocorreu em cada sessão, de acordo com a classe. Exemplo: nomeação de emoção, nomeação com descrição de circunstâncias, com descrição fisiológica. Posso mostrar ainda a modificação desse relato no decorrer da terapia, e se e como a intervenção do terapeuta influiu nesse processo e quais os temas tratados.

Como última fase, examina-se criticamente o que foi relatado como emoção, o tipo de intervenção do terapeuta. O exame crítico dos resultados é apoiado nos autores que discutiram os conceitos.

Estamos, pois, construindo uma maneira de fazer pesquisa clínica enfocando, entre outras variáveis, a relação terapeuta-cliente. No entanto, o fundamental é verificar quais estímulos discriminativos são fornecidos pelo terapeuta e quais são formulados pelo cliente e como ele realiza essa passagem do que acontece na sessão e a sua vida diária, segundo seu relato analisado pelo terapeuta após o trabalho clínico realizado.

Bibliografia

BANACO, R. (1996) Pesquisa em clínica comportamental. *Cadernos de pesquisa: registro e anotações.* Junho, 94-106.

BECK, A.T. Emery G. e GREENBERG, R. (1985) *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective.* New York: Basic Books.

BUZZO, M.P. (1986) Tese de mestrado defendida no Departamento de Psicologia Experimental USP, sob a orientação de Rachel Rodrigues Kerbauy.

DA MATTA, R. (1985) *Rua e a casa.* São Paulo: Brasiliense.

FERSTER, C.B.; NUREMBERG, J.L. e LEVITT, E.B. (1962) The control of eating. *J. of Mathematics,* 87-109.

FERSTER, C.B. (1979) Psychotherapy from the standpoint of a behaviorist. Em: J.D. Keehn (org.) *Psychopatology in animals: Research end clinical implications.* New York: Academic Press.

HAYES, S.C. e WILSON, K,G. (1994) Acceptance and Commitment Therapy: Altering the verbal support for especiential avoidance. *The Behavior Analyst.* 2, 289-304.

KAZDIN, A.E. (1981) Drawing valid inferences from case studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 49, 183-192.

KELLER, F.S. (1943) Studies in international Morse Code. A new method of teaching code reception. *Journal of Applied Psychology,* 27, 407-415 (Traduzido por César Ades para Keller. Ática).

KERBAUY, R.R. e MARGOTTO, A. (1994) Uma análise do comportamento verbal do terapeuta durante a sessão: a tomada de decisão". Projeto de mestrado desenvolvido por Adriana Margoto sob a orientação da Profª. Dra. Rachel Rodrigues Kerbauy no Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo.

KERBAUY, R.R. (1996) Pesquisa em Terapia Comportamental. *Cadernos de Pesquisa: registro e anotações.* junho, 84-93.

KÖHLENBERG, R.J. e TSAI, M. (1991) *FAP: Functional Analytic Psychotherapy: creating Intense and curative Therapeutic Relationship.* New York: Plenum Press.

_______ (1994) *The Behavior Analyst,* 2, 305-

KOVAC (1995) Os comportamentos encobertos do terapeuta determinando a relação terapêutica. Trabalho de conclusão de curso em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Alves Banaco.

MEAD M. (1946) *Espada e crisântemo.* São Paulo. Perspectiva. Coleção Debates (tradução em 1972 do original inglês).

SCHACHTER, S. e GROSS, L.P. (1987) Cognitive effects on bodily functioning studies of obesity and eating. Em: D.C. Glass (org) *Neurophysiology and Emotion.* New York: Rockfeller University Press, 1967.

SELIGMAN, M.E. (1993) *O que você pode e não pode mudar.* Objetiva. Tradução brasileira do original inglês *What you can change and what you can't.*

SKINNER B.F. (1989) *Recent Issues in the Analysis of Behavior.* Columbus. (Tradução de Anita Neri para Papirus)

_(1969) *Contingências de reforçamento.* São Paulo: Abril (tradução do inglês Contingencies of reinforcement)

(1953) *Ciência e Comportamento Humano.* São Paulo, Martins Fontes. (trad. por Rodolpho Azzi do original inglês. Science and Human Behavior)

Capítulo 35

Linha de base múltipla: possibilidades e limites deste modelo de controle de variáveis em situação clínica

Hélio José Guilhardi

PUCC / Instituto de Análise de Comportamento Campinas

Wilton de Oliveira

Instituto de Análise de Comportamento Campinas

A relação entre pesquisa e prática clínica tem sido tumultuada por uma série de questões. Uma das mais importantes e freqüentes diz respeito às dificuldades de se poder estabelecer claras relações funcionais entre os procedimentos do terapeuta e as mudanças comportamentais do cliente. Na impossibilidade de se demonstrar, inequivocamente, que as ações terapêuticas têm uma função determinante nas alterações observadas nos comportamentos do cliente, cabe a questão: para que serve a terapia se não se pode demonstrar cabalmente seu papel?

Vários delineamentos experimentais usando sujeito único têm sido utilizados para avaliar metodologicamente a influência de variáveis manejadas pelos terapeutas em situações clínicas (Hersen e Barlow, 1976 e Neuman e McCormick, 1995). Dentre eles, o delineamento de linha de base múltipla parece ser o mais adequado para o contexto clínico, particularmente quando – como é freqüentemente o caso em terapia – o uso de delineamentos que incluem e excluem a variável experimental (terapêutica), em momentos sucessivos do processo terapêutico, não é recomendável por dificuldades práticas e/ou éticas. Há várias barreiras para o uso de delineamentos experimentais em contexto clínico. A primeira delas é a observação sistemática do comportamento-problema sem

intervenção, a fim de se obter uma linha de base estável. Realmente, é difícil, se não indesejável, prolongar a linha de base (que, em termos concretos, significa manter voluntariamente o comportamento-problema) em favor do rigor metológico. Como justificar eticamente a remoção, ainda que temporária, de um procedimento que está beneficiando o cliente num delineamento A-B-A, mesmo que se reintroduza B em seguida? "Para demonstrar sua funcionalidade" é uma boa resposta para a comunidade científica, nem tanto para a comunidade do cliente. Ainda mais, os benefícios adquiridos pelo cliente devem ser duradouros. Num delineamento que empregue reversão, não é desejável que a variável experimental (terapêutica) seja aplicada com tal eficácia, que torne a variável dependente estável num novo patamar, já que se espera a reversão comportamental para a linha de base anterior com a remoção da variável experimental. O conflito entre as expectativas do cientista, preocupado com as relações funcionais efetivas e não espúrias, conflitam-se com as do cliente que se contenta com sua melhora. Ambos os lados do diálogo têm suas razões, o que sugere que o profissional interessado, tanto em ajudar o cliente como em contribuir com a base científica do seu trabalho, precisa encontrar caminhos que conciliem esses interesses, até certo ponto antagônicos.

O delineamento de linha de base múltipla parece atender a essa necessidade satisfatoriamente (embora ele próprio tenha suas limitações). Os progressos obtidos com a intervenção terapêutica informam ao terapeuta que aquele procedimento tem, provavelmente, uma função na direção esperada, tanto por ele quanto pelo cliente. O delineamento propõe, então, que essa variável manipulada (procedimento terapêutico) seja introduzida em outro comportamento (ou no mesmo comportamento em outro ambiente ou no mesmo comportamento com outro cliente). Do ponto de vista do cliente essa intervenção é perfeitamente aceitável, não gerando, portanto, contradições entre as expectativas metodológicas e clínicas.

Há basicamente três tipos de delineamentos de linha de base múltipla (Hersen e Barlow, 1976). No primeiro tipo, chamado linha de base múltipla através de comportamentos, a mesma variável experimental é introduzida seqüencialmente para cada comportamento em estudo com um mesmo sujeito. A variável deve mostrar seu efeito sobre o primeiro comportamento para, então, ser introduzida no segundo e, assim, sucessivamente. É a variação de linha de base múltipla mais adequada para ser usada numa situação clínica com cliente individual.

No segundo tipo, chamado de linha de base múltipla entre sujeitos, a mesma variável experimental é introduzida para um mesmo comportamento, mas seqüencialmente em diferentes sujeitos, porém comparáveis e compartilhando condições ambientais semelhantes. A variável deve mostrar seu efeito sobre o primeiro sujeito para, então, ser introduzida no segundo e, assim, sucessivamente.

No terceiro tipo, chamado de linha de base múltipla entre ambientes, a mesma variável experimental é introduzida para um mesmo sujeito e para um mesmo comportamento em situações ambientais diferentes. A variável deve mostrar seu efeito num ambiente para, então, ser introduzida no segundo ambiente e, assim, sucessivamente.

O presente trabalho procurou ilustrar a utilização do modelo de delineamento de linha de base múltipla através de comportamentos, numa situação clínica típica, para acrescentar evidências sobre a hipótese de que a intervenção do terapeuta foi responsável, e só ela, pelas mudanças observadas no cliente. Como se tratou de uma situação

clínica típica, o delineamento não foi empregado com o rigor que dele se espera. Assim, por exemplo, as classes de comportamentos-problema do cliente foram relatadas por ele (e não diretamente observadas). O mesmo ocorreu em relação aos comportamentos adequados que passou a emitir. Eventualmente, o T pôde observar, durante as sessões e na sala de espera, ocorrências dessas classes de comportamento, mas não de maneira sistemática. Além disso, também não foram mensuradas de forma sistemática. Desta maneira, não se pode dizer quanto o comportamento mudou; apenas que mudou. Classes dos comportamentos considerados inadequados – freqüentes na linha de base – praticamente desapareceram após a introdução dos procedimentos terapêuticos. Classes dos comportamentos considerados adequados – praticamente inexistentes na linha de base – passaram a ocorrer e se tornaram freqüentes após a introdução dos procedimentos terapêuticos. Possivelmente, o modelo proposto – mutilado em alguns aspectos pela opção feita pelo terapeuta de manter a situação clínica a mais próxima possível do padrão típico – não mereça o status de experimental. Há, porém, uma evolução, quando este estudo é comparado com o relato de um estudo de caso, no modo de relacionar os procedimentos terapêuticos com as mudanças comportamentais e, espera-se, que possa servir de estímulo para elaborações mais sistemáticas e criativas, que superem as deficiências metodológicas deste trabalho.

1. Descrição do sujeito

A é um homem de 37 anos, negro, com o Segundo Grau completo, casado com M, 34 anos. Tem dois filhos: Mac, um menino de 11anos e K, uma menina de 10 anos. Trabalha no setor de fotocópias de uma escola. Iniciou a psicoterapia com queixa de depressão. Uma avaliação do seu repertório comportamental revelou que apresentava notáveis déficits em várias áreas do relacionamento interpessoal. Seus sentimentos eram de tristeza, de infelicidade, mas seu repertório de comportamento não estava suprimido: continuava trabalhando e assumindo suas responsabilidades em casa. Pareceu ao T que seus comportamentos eram ineficazes para obter reforçadores positivos e seu repertório era composto basicamente por comportamentos de fuga-esquiva na forma de isolamento no trabalho, em casa – quer com a mulher quer com os filhos – e no lazer. A estratégia terapêutica mais apropriada parecia ser levar o cliente a desenvolver um repertório mais amplo em todas essas áreas, de modo a obter mais reforços positivos e a se esquivar ou fugir mais adequadamente dos eventos aversivos. As dificuldades de A poderiam ser assim esquematizadas:

Antecedentes	Respostas e sentimentos	Conseqüentes
situação social: interações com outras pessoas	situação social: interações com outras pessoas	remoção das situações sociais (aversivas)
função: aversiva	função: fuga-esquiva	função: reforçamento negativo
	situação social: interações com outras pessoas	sentimentos de "alívio" em relação ao evento social recém-evitado e de "ansiedade" em relação à interação social por vir.

Delineamento de Linha de Base Múltipla e Procedimento Geral

O terapeuta trabalhou com quatro classes comportamentais, que sintetizaram as áreas de dificuldades relatadas pelo cliente:

I: dificuldades no relacionamento social no trabalho.

II: dificuldades no relacionamento social com outras pessoas e no lazer.

III: dificuldades no relacionamento com a esposa e com a família dela.

IV: dificuldades no relacionamento com os filhos.

O T fez, após cada sessão, a partir de notas tomadas durante a interação com o cliente, um relato do ocorrido naquela sessão. A linguagem transcrita manteve, dentro do possível, as palavras-chave usadas pelo cliente. Só foram corrigidos os erros mais evidentes de português, pois o cliente tinha, de modo geral, uma linguagem gramatical razoavelmente correta.

A seqüência de classes comportamentais com que se trabalhou foi na prática determinada pelo cliente, em função de suas queixas. Assim, no início da terapia, ele gastava a maior parte do tempo falando de suas dificuldades no trabalho. O T começou a trabalhar com essas dificuldades e não deu nenhuma orientação para as dificuldades relatadas nas outras áreas. Assim que começou a surgir progresso na classe comportamental com que se estava trabalhando, o cliente começou a se queixar mais das dificuldades nas outras áreas. O T selecionou, então, a segunda classe e introduziu a intervenção clínica, evitando interferir nas classes remanescentes. Por outro lado, continuou questionando o cliente sobre seu desempenho na área anteriormente trabalhada, limitando-se, então, a ouvi-lo e a, eventualmente, conseqüenciá-lo com algum comentário, ora elogiando-o ora dando-lhe SDs para ação mais eficaz (fase de manutenção). Esse foi o procedimento genérico durante todo o estudo. Detalhes da ação terapêutica foram relatados em cada classe comportamental com que se trabalhou. A figura 1 mostra o esquema do delineamento de linha de base múltipla que resume, de forma esquemática, o procedimento experimental usado.

2. Classe comportamental I

2.1. Dificuldades no relacionamento social no trabalho

Inicialmente, foram sistematizados numerosos exemplos das dificuldades relatadas pelo cliente nesta área. A estava muito ansioso com sua relação com as pessoas no trabalho, não com a atividade profissional em si. Nesta fase do estudo, passava praticamente a sessão toda se queixando do que acontecia no trabalho.

2.2. Verbalizações do cliente que ilustram suas dificuldades no relacionamento social no trabalho

I.1. No meu trabalho tem um refeitório... é uma mesa longa, com um banco de cada lado, onde senta todo mundo para almoçar. O negócio é que eu não gosto de sentar lá. Uma que é só mulher. Gostam de ficar falando besteira, então, sendo só eu de homem vai atrapalhar. Outra é o fato de ficar todo mundo espremido lá. Eu, que acabo rápido, tenho que ficar esperando os outros acabarem e terminarem de conversar. Porque se for pedir licença, a outra pessoa tem que levantar também, acaba atrapalhando. Então, eu pego a comida e vou para a minha sala (...). Mas, estes dias, uma das secretárias da direção veio perguntar por que eu não sentava com elas, que era para eu ir... Tudo elas têm que se intrometer. Aposto que já estão fofocando o porquê de eu não comer lá.

I.2. ... o problema é que fica todo mundo notando a gente: uma vem e fala que eu estou bem-vestido, outra que estou bonito. Eu não gosto disso... Queria que ninguém me notasse, que me deixassem quieto em meu canto.

I.3. Estes dias, uma moça queria ir no depósito e precisava da chave. Eu fui com ela até a secretaria para pegar a chave. Quando chegamos lá, a secretária falou para ela: "O que você vai fazer com ele no depósito? Eu conheço a mulher dele e tomo conta dele para ela." Eu falei: "Pode deixar, não tem perigo não." A moça coitada ficou toda chateada... e eu também! Não gosto que fiquem comentando sobre mim...

I.4. Se eu coloco uma calça mais nova, todo mundo fala. Por exemplo, eu só vou para lá com duas calças: esta aqui e outra. Tenho outras, mas não uso para que não falem nada. Mas, mesmo assim, falam: tá com calça nova hoje, heim? Eu tenho guardado em casa quatro tênis novinhos. Nunca os usei. Indo do jeito que vou, elas já falam; imagine se eu colocar um tênis novo. Vão dizer que o salário tá bom... O jeito seria eu usar um tênis durante uma semana em casa e só depois trabalhar com ele.

I.5. A vice-diretora da escola foi promovida e veio me convidar para ser assistente de direção... mas, não sei não... o problema é depois... para me oferecer isto, é que algum interesse ela tem... alguma cobrança vai ter... ela já foi casada duas vezes... não tem filho, dá para notar que está procurando homem... vai querer me dar carona todos os dias (o trabalho seria em outra cidade)... o serviço termina depois das 6 horas da tarde e ela vai querer me trazer de volta... Se de lá prá cá tem um monte de motel.

I.6. Fui convidado para entrar na diretoria da Associação dos Funcionários. Não aceitei porque isso é encrenca e quem participa disso aí é enrolador...

2.3. Procedimento Terapêutico Aplicado à Classe Comportamental

Relacionamento social no trabalho

A queixa principal do A era sua dificuldade no trabalho. Decidiu iniciar o procedimento terapêutico por essa classe comportamental. Consistiu em levar A a:

a) discriminar situações sociais que lhe eram aversivas e identificar seus comportamentos de fuga-esquiva nessas situações.

b) discriminar que a função aversiva das situações sociais decorriam de sua percepção

da situação como tal e não da natureza objetivamente aversiva da situação.

c) discriminar que sua percepção da situação social era fruto de sua história de vida, que instalou um repertório de fuga-esquiva (exclusivamente mantido por reforçamento negativo) das situações sociais, em vez de um repertório de enfrentamento que, simultaneamente, eliminasse a situação aversiva e produzisse reforços positivos.

d) alterar "idéias irracionais", quando estas competirem com a emissão de comportamentos socialmente adequados. As "idéias irracionais" podem ser conceituadas, neste trabalho, como elos intermediários de uma cadeia comportamental. Estes elos funcionam como SDs para o elo seguinte e são, por sua vez, determinados pelos SDs que os antecedem. Exemplo:

SD1	C1 e SD2	C2 SD3	etc.
pessoa de cor negra	idéia "irracional": (pensamento) "é um ser humano com menos valor"	ação: isolar-se num contexto social	

Cabe ao T alterar a função discriminativa de SD1, oferecendo, por exemplo, um modelo de pensamento alternativo, que, por sua vez, funcionará como SD2 para ações de aproximação e/ou enfrentamento social (que resultarão em conseqüências positivamente reforçadoras) e não para ações de fuga-esquiva. Exemplo:

SD1	C1 e SD2	C2 SD3	etc.
pessoa de cor negra	idéia "racional": (pensamento) "alguns podem pensar que é ser humano com menos valor, mas eu não penso assim, etc."	ação: participar de uma conversa, dizer realmente o que pensa, etc.	

e) emitir comportamentos diferentes de fuga-esquiva, que tivessem maior probabilidade de produzir conseqüências positivamente reforçadoras.

f) testar a realidade emitindo comportamentos mais simples e com maior probabilidade de serem reforçados e, a partir daí, por aproximações sucessivas, emitir comportamentos mais complexos.

O terapeuta usou para isso:

1. SDs explícitos para sinalizar como o cliente poderia agir e/ou verbalizar, dando inclusive modelos de verbalizações e ações.

2. Conseqüências verbais, com possível função reforçadora, para instalar e manter padrões comportamentais – ainda que incipientes – na direção de um repertório mais ade-

quado a sua realidade: que produzam mais reforços positivos e menos estimulação aversiva (em termos comuns na linguagem clínica, levá-lo a emitir comportamentos assertivos).

3. SDs explícitos para o cliente discriminar seus sentimentos associados aos comportamentos emitidos.

2.4. Verbalizações do cliente que ilustram progressos no relacionamento social no trabalho

1) Esta semana, eu fui comer no refeitório... Mas, já falaram de eu ir: ué, o que você está fazendo aqui? Aí eu falei que estava lá porque o patrão havia me pedido para tomar conta delas. Espioná-las para ver se estavam comendo demais... Aí ela sorriu e não falou mais nada.

2) Na quarta-feira, o refeitório estava cheio... eu levei de comida filé de frango com polenta frita. A mulher que estava na minha frente olhou para o meu prato e disse que estava com fome, com vontade de comer batatinha frita. Está na moda por lá um tal de regime da lua: só comem saladas, frutas, cereais. Nada de frituras e carne... eu respondi que ela deveria esperar a outra fase da lua para comer o que eu havia levado. Além disso, falei que era polenta, não batatinha. Aí ela me perguntou se ia deixá-la com fome... claro que não; pega um prato que eu lhe dou uns pedaços de polenta... ela sorriu e não falou mais nada.

3) Perguntaram se estava ficando rico (por estar usando um tênis novo) e eu respondi que havia ganhado do meu primeiro milhão de dólares...

4) Fui levar um documento da direção para a secretária... a mulher ficou brava dizendo que já tinha falado que aquilo não era para estar ali... respondi que só me haviam pedido para levar e que eu não sabia mais nada... aí ela ficou quieta.

5) No primeiro dia de trabalho (após as férias), disse na secretaria que só estava dando uma passadinha por lá para dar um "oi", pois havia ganhado na Sena e já estava com passagem comprada para a Europa dali a algumas horas.

6) Aceitei entrar na Associação como tesoureiro e descobri que ela faz coisas boas: convênios para compras mais em conta em supermercados e farmácias, tem "caixinha" para auxiliar funcionários com dificuldades, organiza festas, campeonatos de futebol. Agora mesmo estamos organizando uma excursão para o Zoológico em São Paulo e estamos alugando dois ônibus. Bolei um jeito de fazer com que os devedores da "caixinha" fossem saldando suas dívidas: dividi a conta em prestações... e o pessoal está pagando. Também organizei a distribuição de passes de ônibus, antes uns levavam um monte sem controle e ficava faltando para os outros. Agora não, só dou 20 para cada um e controlo pelo nome...

7) Eu não tenho mais aquele medo que eu tinha. Hoje eu brinco com a turma, não esquento a cabeça como esquentava... me sinto mais seguro.

8) Eu crio alguns cartões e distribuo para algumas pessoas. Faço colagens de revista em quadrinho ou desenho alguma coisa que tem a ver com o que cada um faz... dobrei uma cartolina em quatro, recortei de uma revista uma foto de uma biblioteca, desenhei uma pessoa, coloquei umas frases que a mulher que trabalha na biblioteca costuma falar e levei para ela.

9) Eu fui falar esta semana com a vice-diretora e perguntei se ainda estava em pé o convite que ela me fez para ser promovido à assistente de direção... ela me disse que só iria aguardar algumas semanas para fazer o pedido de promoção.

2.5. Exemplos das interações entre o terapeuta e o cliente para desenvolver a classe comportamental relacionamento social no trabalho e aspectos d a supervisão

C: – No serviço, todo mundo quer saber da vida dos outros, é só fofoca. Todos prestam atenção na roupa que a gente vai... a gente não fica à vontade... Agora, lá em casa eu gosto de ficar. Todo mundo se senta junto na hora de comer, eu fico de cueca na cozinha, a mulher só de calcinha e sutiã. Depois, a gente assiste à televisão... tem um quintal lá no fundo onde eu planto.

T: – Parece que você construiu em sua casa um Éden, um paraíso onde você se sente bem, livre para fazer o que quer e à vontade com sua mulher e seus filhos. Em volta desse Éden, você construiu um muro, só que do outro lado existe um mundo que precisa ser enfrentado, mundo esse que você percebe como perigoso, onde existem fofocas, julgamentos e assim você não se sente à vontade, nem livre para fazer o que quer.

C: – Que é um paraíso, é. Lá em casa, me sinto livre e todo mundo se sente assim. O problema é quando chegam visitas... tem gente que não se manca, chega e não sai mais. E o pior é que a mulher fica dando corda e, às vezes, ficam um tempão.

T: – Quer dizer que não é possível ficar isolado desse mundo. Ele está presente a todo momento... e, assim, você permanece constantemente assustado.

Comentários

O comportamento de ficar em casa, embora aparentemente esteja sendo mantido por reforçadores positivos, é um comportamento de fuga-esquiva, que compete com o comportamento de sair de casa. Como tal, se o comportamento de fuga-esquiva (ficar em casa) for fortalecido, o outro repertório não se desenvolverá (enfrentar o mundo). Observa-se que, quando alguma visita entra em casa, a situação se torna aversiva ("tem gente que não se manca...") o que revela déficit no repertório social e, de certa forma, confirma que ficar em casa é, basicamente, reforçado negativamente.

Proposta de intervenção

Apontar para o cliente que o repertório de ficar em casa é inadequado pela função que tem na sua vida. Para esse padrão comportamental ser considerado adequado, deve ocorrer simultaneamente com o repertório de enfrentamento de situações fora de casa e/ ou de relacionamento aberto com visitas dentro de casa. O T deve dar SDs para auxiliar o cliente a desenvolver repertório social, programar com ele aproximações sucessivas de eventos sociais dentro e fora de casa e, simultaneamente, não fortalecer o padrão de simplesmente ficar em casa (seria melhor, por exemplo, falar em falso Éden).

II

C: – No meu trabalho, tem um refeitório (...) é uma mesa longa, com banco de cada lado, onde senta todo mundo para almoçar. O negócio é que eu não gosto de sentar lá. Uma que é só mulher. Gostam de ficar falando besteira, então, sendo só eu de homem vai atrapalhar. Outra, é o fato de ficar todo mundo espremido lá. Eu que acabo rápido tenho que ficar esperando os outros acabarem e terminarem de conversar. Porque se for pedir licença, a outra pessoa tem que levantar também, acaba atrapalhando. Então, eu pego a comida e vou para minha sala (...) Mas, estes dias uma das secretárias da direção veio perguntar por que eu não sentava com elas, que era para eu ir (...) Tudo elas têm que se intrometer. Aposto que já estão fofocando o porquê de eu não comer lá.

T: – Parece-me bastante significativo o fato desta secretária lhe perguntar (...) vem mostrar que ela gosta de você, que a sua presença na mesa com elas é gratificante. Ninguém convida para vir sentar junto, alguém que seja desagradável ou que vá atrapalhar.

C: – Mas, elas não vêem que eu gosto de ficar na minha sala? (...)

Comentários

O T procurou valorizar o A enfocando que ele era querido. Sua intervenção teve a pretensão de funcionar como SD para o comportamento de se aproximar das colegas de trabalho fazendo a refeição no refeitório (comportamento manifesto) e/ou alterar seus comportamentos encobertos (pensamentos) de avaliação da situação: em vez de pensar que as colegas são críticas, aversivas, etc., vê-las como pessoas que se interessam por ele, o querem por perto, etc. (reestruturação cognitiva).

O comportamento de A incluiu várias classes amplas de repertório de fuga-esquiva:

a) supor o que vão pensar os outros e como irão se comportar, como argumento para não se aproximar socialmente;

b) alegar dificuldade para se afastar concretamente da situação ("eu acabo rápido e tenho que ficar esperando, porque se for pedir licença a"...);

c) ir para a sua sala e comer solitariamente.

Todas têm em comum evitar a situação social. A intervenção do T teve como objetivo tentar reduzir a aversividade da relação social (levá-lo a discriminar aspectos positivos da interação com colegas de trabalho). Essa intervenção, por um lado, parece ser adequada, pois auxilia o cliente a discriminar aspectos reforçadores das relações sociais. Mas, por outro lado, dificulta a discriminação de seu repertório de fuga-esquiva, uma vez que o T nem sequer mencionou esta função do repertório do cliente.

Proposta de Intervenção

O T deve apontar o repertório de fuga-esquiva de A. Há necessidade de salientar que seus argumentos (a e b, acima) não são necessariamente verdadeiros e que sua ação (c, acima) o afasta de testar a realidade (o que é típico de fuga-esquiva). Seria fundamental descrever detalhadamente tais contingências e propor teste de realidade. Se A fizer o

teste de realidade, isto trará mais material clínico a ser analisado. Alguns exemplos de intervenção deveriam incluir: a) mostrar que é o próprio cliente que está se marginalizando; b) solicitar que almoce com colegas e descreva o que ocorreu na situação, o que sentiu, e o que pensou. O desempenho do T consiste em tentar manejar o comportamento do cliente através de regras com a expectativa de que, ao seguir essas regras, A entre em contato com a realidade e a vivência o coloque em contato com contingências sociais reais.

III

T: – Eu fiquei pensando sobre a cena que você me relatou na semana passada: a mesa do almoço no seu trabalho; você ir para a sala com a comida e uma das secretárias convidar você para ir comer com elas (...)

C: – Elas tinham que se intrometer com isto? (...)

T: – Mas, pelo que percebi, você está fugindo; você não vai à mesa por estar com medo.

C: – Pode até ser que a gente tá fugindo sim (...) mas o problema é que todo mundo fica notando a gente: uma vem e fala que eu estou bem vestido, outra que eu estou bonito. Eu não gosto disso. Fico embaraçado. Eu queria que ninguém me notasse, que me deixassem quieto em meu canto.

T: – Mas quem nunca aparece é novidade mesmo. Todo mundo nota. Esconder-se em sua sala não é solução para que não o notem.

C: – Elas ficam conversando papo de mulher, se eu apareço, elas param.

T: – Como é papo de mulher?

C: – Ficam falando do marido, dos namorados. Quando eu chego, é claro que atrapalho.

T: – Já lhe falaram que você estava atrapalhando?

C: – Não.

T: – Chegaram até a convidá-lo para almoçarem juntos (...) você foi alguma vez?

C: – Fui uma vez. E como já falei, fica todo mundo apertado, passa o horário de almoço e continuam conversando (...) eu gosto de almoçar e voltar para o trabalho logo. Eu não gosto de ficar no meio de muita gente.

T: – No momento em que você está sentado à mesa e quer sair, basta pedir licença, fale que tem algo a fazer (...)

Comentários

O T deu SDs para o cliente discriminar seu repertório de fuga-esquiva. A concorda verbalmente com o T ("pode até ser que a gente tá fugindo sim..."), mas fica evidente que lhe falta repertório para enfrentar a situação. O cliente exibe uma série de argumentos com função de fuga-esquiva. Uma etapa da intervenção terapêutica consiste em levá-lo a identificar suas fugas-esquivas e outra em dar-lhe SDs de como lidar com a situação.

Proposta de intervenção

O T deve procurar ser o mais explícito e detalhado possível ao mostrar as fugas-esquivas do cliente. É importante que ele entenda claramente a função de seu repertório. Da mesma maneira, ao tentar instalar um repertório social adequado, o T deve fornecer modelos, quer verbais quer de ações, bastante específicos. Deve também ficar atento à ocorrência nas sessões de comportamentos sociais adequados para conseqüenciá-los com reforçamento social. Aos poucos, o repertório do cliente deverá ir se ampliando e se tornará mais adequado à situação, através de reforçamento diferencial, modelação, regras e até ensaio comportamental. É oportuno também analisar seus pensamentos sobre o que os outros vão pensar. Mostrar que seus pensamentos têm pouco apoio nas evidências empíricas, há outras interpretações possíveis para os mesmos fatos (por exemplo, estão brincando com você exatamente porque você é tímido e fica encabulado) e propor modelos de ação nas situações, que permitam testar a realidade e conduzam a novas conclusões. A ação do T ainda está tímida para dar SDs e modelos de atuação para o cliente. Por exemplo, poderia sugerir ao cliente que perguntasse às colegas de trabalho sobre seus maridos e namorados (como se chamam, onde trabalham, etc.).

IV

C: – ... esta semana, eu fui comer no refeitório...

T: – Boa notícia...

C: – É, eu fui...

T: – E como você se sentiu?

C: – Foi bem... mas já falaram de eu ir.

T: – O que lhe falaram?

C: – Falaram: ué, o que você está fazendo aqui?

T: – E o que você respondeu?

C: – Eu falei que estava lá porque o patrão havia me pedido para tomar conta delas. Espioná-las para ver se estavam comendo demais.

T: – (T sorriu). Espirituosa a sua resposta. E o que ela falou em seguida?

C: – Ela sorriu e não falou mais nada.

T: – A sua resposta foi adequada. Você não foi agressivo... ela até sorriu... Quando você foi almoçar com elas?

C: – Todos os dias... Na quarta, o refeitório estava cheio... eu levei de comida filé de frango com polénta frita. A mulher que estava na minha frente olhou para o meu prato e disse que estava com fome, com vontade de comer batatinha frita.

T: – E o que você respondeu?

C: – Está na moda por lá um tal de regime da lua: só comem saladas, frutas, cereais. Nada de frituras e carne. Eu respondi que ela deveria esperar a outra fase da lua para comer o que eu havia levado. Além disso, eu falei que era polenta, não batatinha...

T: – Boa. E o que ela falou em seguida?

C: – Aí ela me perguntou se ia deixá-la com fome. Eu falei: Claro que não, pega um prato que eu lhe dou uns pedaços de polenta... aí ela sorriu e não falou mais nada.

T: – Você se saiu bem A, manteve o papo descontraído... e como você se sentiu no momento que esteve conversando com ela?

C: – Não foi nada de mais.

3. Classe comportamental II

3.1. Dificuldades no relacionamento social com outras pessoas e no lazer

O progresso na vida social no ambiente de trabalho produziu uma alteração importante nas verbalizações espontâneas de A durante as sessões: passou a se queixar das interações com outras pessoas e foi ficando claro para o T que A tinha falta de repertório para se engajar em atividades que lhe produzissem algum tipo de satisfação durante seu tempo livre.

3.2. Verbalizações do cliente que ilustram suas dificuldades no relacionamento social com outras pessoas e no lazer

1) Lá em casa, eu me sinto livre e todo mundo se sente assim. O problema é quando chegam visitas (...) Tem gente que não se manca, chega e não sai mais. E o pior é que a mulher fica dando corda e, às vezes, ficam um tempão. (...)

2) Fico esgotado com todo mundo pedindo para eu fazer as coisas. Parece que tenho três casas: a de minha irmã, a da minha mãe e a minha. Eu estou precisando de lazer. Antes dava tempo de jogar futebol, mas agora não tenho tempo para nada: saio do serviço, pego as crianças na escola, chego em casa e faço o jantar, lavo as louças, ajudo as crianças a fazerem lição. Ultimamente, não tenho tempo para curtir a família que, aliás, está um problema também...

3) Não é só para ir ao trabalho que eu não coloco o tênis, é em todos os lugares... quando tenho que colocar terno para ir em casamento, é problema. Eu só vou se não tiver jeito.

4) Domingo passado eu, minha mulher e as crianças fomos numa festa... o problema é que teve um cara chato que ficou me enchendo o saco o tempo todo... começou a querer me beijar, abraçar e beliscar minha barriga... é por isso que não gosto de ir a festas, eu sempre falava e minha mulher não me dava razão... essa turma bebe, fica desse jeito e o pior é que pegam no pé de quem não bebe...

5) (o que você faz nessas situações?)... geralmente a gente deixa prá lá... mas a gente vai ficando irritado... falei para minha mulher falar para eles pararem que eu não estava gostando da brincadeira... a gente fugiu a vida inteira e, por isso, a gente não sabe como os outros reagem... várias vezes na escola chegaram a me xingar de filho da puta e eu nunca reagi. Quando eu via que a coisa estava ficando preta, eu saía de perto. Pra você ter uma idéia, eu nunca briguei... sempre tive medo desse tipo de coisa.

6) Quando cheguei em casa, eles (dois amigos do irmão) foram logo perguntando se não havia nada para beber... nada, nem café, eu não bebo, falei... aí o cara veio tentando me abraçar de novo... perdi a paciência e pedi para meu filho pegar a faca na gaveta.

7) Estou esgotado... neste fim de semana, tenho que fazer um monte de coisas: ir para a casa de minha mãe arrumar o chuveiro... da minha irmã arrumar a vidraça... numa dessas minha casa tá ficando de lado, a gente não tem tempo mais pra gente. Tudo eu tenho que fazer... pra gente mesmo ninguém faz nada (chorou)... a gente vai fazer compras, ninguém oferece carona e ainda pedem para trazermos coisas para eles lá do supermercado e de ônibus.

8) Desde criança... eu ia entrar na casa dos vizinhos com meus irmãos e não deixavam. Entravam meus dois irmãos e me deixavam de fora... sempre foi assim... sou o mais escuro, por isso não deixavam. Os vizinhos falavam: sai pra lá, negrinho. Quando eu era moço, deixaram meus dois irmãos entrarem numa boate e quando fui entrar me barraram...

9) Estes dias, eu estava pensando, o meu irmão é um santo para os outros, parece uma mãe, mas para nós que somos da família ele é o cara mais egoísta que existe. E não é só comigo não, é com a minha mãe também. Estes dias, ela estava precisando de dinheiro e ele não arrumou, dizendo que não tinha, mas um amigo pediu o carro dele e ele não foi capaz de dizer não, e ficou quatro dias sem o carro. Fiquei puto da vida com ele, mas achei que não podia me meter... nem para mim ele empresta o carro. Tenho que fazer as compras (de supermercado) de ônibus.

10) Eu nunca conversei com minha mãe sobre meu pai porque tinha medo que ela ficasse muito emocionada e fizesse mal para ela. Também nunca consegui saber de nada com minha irmã mais velha, pois sempre que queria saber alguma coisa do meu pai, ela dizia: não adianta nada falar sobre o que já passou.

3.3. Procedimento terapêutico aplicado à classe comportamental relacionamento social com outras pessoas e no lazer

Basicamente, esta dificuldade é muito semelhante à dificuldade de relacionamento social no trabalho. À primeira vista, poder-se-ia esperar uma generalização dos progressos na primeira classe para esta. Ocorreu, no entanto, uma discriminação: o cliente foi progressivamente melhorando no seu relacionamento no trabalho, mas não em outros ambientes. Ocorre que a exposição às situações no trabalho era obrigatória, em outros contextos não. Dependiam de sua iniciativa. Neste caso, o delineamento de linha de base múltipla pode ser entendido, tanto como a aplicação das variáveis terapêuticas sobre duas classes comportamentais distintas (opção feita no presente estudo), como também pode-se considerar que a intervenção ocorreu sobre a mesma classe comportamental, ocorrendo em ambientes distintos. Para efeito de demonstração da função das variáveis terapêuticas sobre o comportamento, as duas opções são praticamente análogas. A distinção entre uma possibilidade e outra seria mais por uma razão didática que funcional.

O procedimento foi exatamente o mesmo empregado para o desenvolvimento de repertório social no trabalho com um item adicional: levar o cliente a:

g) tomar a iniciativa de fazer programas sociais fora de casa com outras pessoas que não sua família, nuclear e/ou aceitar convites para participar de eventos sociais.

Para isso, o T passou a dar SDs específicos para aceitar convites e/ou fazer convites, bem como SDs para emitir comportamentos adequados nas situações. Quando necessário, foram dados modelos e mesmo realizados ensaios comportamentais.

3.4. Verbalizações do cliente que ilustram progressos no seu relacionamento social com outras pessoas e no lazer

II.1) Fiz uma coisa que não fazia há 15 anos: fui jogar futebol. Levei o menino e ele ficou brincando com os filhos do pessoal. Fui com a turma do serviço. Jogam todas as terças-feiras... fazia tempo que me convidavam até que esta semana resolvi ir.

II.2) Vinte minutos antes de vir (para a sessão) não sabia se teria coragem de colocar este short. Mas, eu falei para mim mesmo: eu preciso enfrentar isto. Coloquei o short, os óculos escuros e vim andando pelas ruas. Não foi fácil... fico com medo que falem alguma coisa pra mim, mas deixa que eles falem... o medo que eu sinto não é mais o medo que eu sentia, é diferente.

II.3) Eu estou indo pra festas, indo visitar várias pessoas, estou conversando mais com os outros. Agora, nos domingos nós geralmente vamos rezar na vizinhança. Cada domingo é na casa de um. E sempre lemos um trecho da Bíblia. É um grupo de oração que temos...

II.4) Na lanchonete com meu filho, enquanto ele comia o cachorro quente, comecei a encher o saco do dono, que é um "negão" dois por dois, dizendo que o irmão dele iria lutar boxe no fim de semana (estava se referindo ao Mike Tyson)... Perguntei se ele não tinha medo que um cara do meu tamanho estivesse ali comendo no trailer dele...Conversei com um cara da mesa ao lado sobre a luta, dei mais um tempinho e fomos para casa.

II.5) Não fui jogar bola e comer churrasco com a turma do serviço porque meu irmão não me deu o recado. Como eu estava de férias, eles não tinham como me avisar e meu irmão se esqueceu de me dizer que tinham ligado. Foi uma pena, mas falei pra turma que é só avisar que vou lá.

II.6) Eu fui conversar com a minha mãe para perguntar sobre o meu pai... chegou uma hora que ela começou a se emocionar um pouco mais, aí eu mudei de assunto, pedi para ela fazer um café... depois eu continuei conversando e notei que ela até gostou de falar sobre isso.

II.7) Sexta à noite, o meu irmão foi cantar com o conjunto dele num bar, ele me convidou e eu resolvi ir com ele.

II.8) Este final de semana, eu, a mulher e as crianças fomos para a chácara do meu tio... pegamos os cavalos no pasto, e ficamos andando com eles por lá... as crianças não pararam um minuto.

II.9. Nesta semana (A estava de férias), fizemos coisas diferentes, muito boas. Fomos ao shopping (com a mulher e os filhos) e ao cinema. Há muito tempo não fazíamos isso. Quero ver se da pra ir outra vez. Só depende do dinheiro...

3.5. Exemplos de interações entre o terapeuta e o cliente para desenvolver a classe comportamental relacionamento social com outras pessoas e no lazer e aspectos da supervisão

I

C: – Domingo passado, eu, minha mulher e as crianças fomos numa festa... o problema foi um cara chato que ficou me enchendo o saco o tempo todo... começou a querer me beijar, abraçar e a beliscar minha barriga... é por isso que eu não gosto de ir a festas, eu sempre falava e minha mulher não me dava razão... essa turma bebe, fica desse jeito e o pior é que pegam no pé de quem não bebe.

T: – Você não gosta de ir a festas porque não consegue lidar com estas situações. E não é real o fato de pegarem no pé de quem não bebe. Por acaso pegaram no pé de sua mulher?

C: – Não...

T: – Na realidade, pegam no seu pé... e fazem isso, provavelmente, pela maneira como você se comporta na festa.

C: – É, geralmente a gente deixa pra lá...

T: – E o que é deixar pra lá?

C: – Podia ficar feio se eu levo a sério... a gente vai ficando irritado.

T: – E o que você fez quando foi ficando irritado?

C: – O de sempre... a gente fugia... uma hora, eu falei para minha mulher ir falar pra eles pararem que eu não estava gostando da brincadeira.

T: – Por que você mesmo não falou que a brincadeira o estava irritando?

C: – A gente não sabe como o outro poderia reagir... estava bêbado...

T: – E como você imagina que ele poderia reagir?

C: – Se eu falo e ele não pára, a coisa poderia ficar feia... e eu ia estourar com ele.

T: –- Você tem medo que possa acontecer o quê?

C: – A gente fugiu a vida inteira e, por isso, a gente não sabe como os outros reagem... várias vezes na escola chegaram a me xingar de filho da puta e eu nunca reagi. Quando eu via que a coisa estava ficando preta, eu saía de perto. Pra você ter uma idéia, eu nunca briguei... sempre tive medo desse tipo de coisa.

T: – Você teve medo da sua reação ou da dele?

C: – Eu poderia querer brigar... ter que resolver no braço. Agora,você já imaginou ter que resolver desta maneira, perto da minha mulher e dos meus filhos?

T: – Fica difícil a gente saber o que poderia acontecer... Mas, deve existir outras maneiras de resolver um problema sem ter que brigar...

C: – Eu conto... meu irmão me levou embora, mas os dois amigos dele foram junto... quando cheguei em casa foram logo perguntando se eu não tinha nada para beber. Nada, nem café, eu não bebo, falei... Aí o cara veio tentando me abraçar de novo... Perdi a paciência e pedi para o meu filho pegar a faca na gaveta.

Comentários

O episódio descrito mostrou as dificuldades do cliente para interagir naturalmente numa situação com outras pessoas. A investigação do T mostrou que de fato ele não tem repertório para lidar com a situação desagradável criada. Essa dificuldade tem raízes na sua história de vida. Quando a situação ultrapassou um limite o cliente pede para o filho ir buscar a faca, exemplo extremo da falta de repertório social... Aparentemente, quando a situação é aversiva, lhe ocorrem como alternativas:

a) esquivar-se da situação (por exemplo, não ir à festa);

b) esquivar-se ou fugir do relacionamento social (afasta-se das pessoas; ir ver TV; ir "aguentando"calado, pedir para a esposa intervir, etc.);

c) agredir as pessoas.

Proposta de intervenção

O T fez uma investigação que permitiu uma visão clara das dificuldades do cliente, porém deixou de estender um ponto importante que sugeriu no início: "fazem isso, provavelmente, pela maneira como você se comporta na festa". Este ponto precisa ser mais explorado pelo T, que deve dar modelos e fazer ensaio comportamental para instalar no cliente repertórios sociais para várias situações. Um repertório social mais adequado, provavelmente, evitaria que as interações chegassem ao ponto que chegaram (ênfase na prevenção), ou até mesmo repertórios de fuga-esquiva (mais adequados) poderiam ser úteis, no caso de a situação assim o indicar (ir embora se os bêbados estivessem ultrapassando os limites da convivência social, por exemplo). A partir de um repertório social mais adequado o cliente obteria mais reforçadores positivos na situação e, eventualmente, a situação lhe seria menos aversiva. O mais indicado, talvez, fosse planejar melhor previamente como agir em outras situações sociais: prever com A o que, provavelmente, ocorrerá e antecipar soluções para a situação; planejar permanências mais curtas nas festas; não depender de ninguém para ir embora; combinar antecipadamente com a esposa o que poderia ser feito, para evitar desacordos no momento, etc. O T também poderia esclarecer ao cliente que ele se torna agressivo e "perde o controle" mais por inadequação de repertório para lidar com a situação e menos por "traços agressivos de personalidade". Ou seja, sua agressividade pode vir a ser controlada por ele próprio.

II

C: – Fiz uma coisa que não fazia há 15 anos: fui jogar futebol. Levei o menino e ele ficou brincando com os filhos do pessoal... fui com a turma do serviço. Jogam todas as terças-feiras... fazia tempo que me convidavam, até que esta semana resolvi ir...

T: – Era isso que eu esperava que você fizesse. Como você se sentiu jogando com os amigos?

C: – Foi excelente! Já falei para me avisarem que irei todas as semanas.

C: – Na lanchonete com meu filho, enquanto ele comia o cachorro quente, comecei a encher o saco do dono, que é um "negão" dois por dois, dizendo que o irmão dele ia lutar boxe no fim de semana (estava se referindo ao Mike Tyson...).

T: – Antigamente, você daria uma desculpa e não levaria seu filho para a lanchonete. Compare seu desempenho social de antigamente e agora. Você não vê mais o "outro" como uma ameaça, mas alguém com quem pode interagir...

C: – Vinte minutos antes de vir (para a sessão), eu não sabia se teria coragem de colocar este short. Mas, eu falei para mim mesmo: eu preciso enfrentar isto. Coloquei o short, os óculos escuros e vim andando pelas ruas. Não foi fácil... fico com medo que falem alguma coisa para mim, mas deixa que eles falem... o medo que eu sinto não é mais o medo que eu sentia; é diferente.

T: – E o que aconteceu? Gosto quando você testa a realidade, em vez de ficar apenas pensando no que vai acontecer. A melhor resposta vem como resultado da nossa ação concreta...

Comentários

Os três episódios revelam – em diferentes contextos – o cliente atuando e se expondo às conseqüências de sua ação. Uma vez que na realidade ele possui um bom repertório social (é brincalhão, tem boa presença de espírito, tem bom papo) quando se sente seguro, parece que a maior dificuldade foi levá-lo a iniciar as interações sociais, que agora vêm sendo mantidas pelas conseqüências da própria realidade. Ou seja, foi necessário mudar os SDs aos quais o cliente respondia e menos relevante instalar padrões verbais e de relacionamentos sociais, uma vez que estes comportamentos o cliente, aparentemente, já os tinha. A ação terapêutica enfatizou, enfim, a mudança de controle de estímulos sobre os comportamentos de A. A evolução de A nesta segunda classe de comportamentos foi mais rápida que na primeira, possivelmente como resultado da generalização da ação terapêutica e das próprias experiências do cliente no contato direto com a realidade.

4. Classe comportamental III

4.1. Dificuldades no relacionamento com a esposa e com a família dela

Com os progressos adquiridos nas duas classes comportamentais anteriores, A começou a se expor mais aos encontros com a família da mulher. Além disso, possivelmente por causa de mudanças comportamentais em A, começaram a surgir conflitos na sua interação com a mulher em casa: as relações de poder entre ambos se alteraram.

4.2. Verbalizações do cliente que ilustram suas dificuldades no relacionamento com a esposa e com a família dela

1) Minha mulher ficou traumatizada com o que aconteceu. Ela falou que nunca me viu daquele jeito (quando pedia para o filho buscar a faca)... segunda-feira, ela teve um pesadelo e acordou gritando... sonhou que aqueles caras estavam dentro de casa me batendo.

2) Minha mulher estava querendo ir a uma festa sábado. Eu falei que não iria. A irmã dela veio de Curitiba e deu essa festa. Nem apareceu em casa. É sempre assim. Eu acho que quem viaja de Curitiba para cá não seria nada ir para minha casa fazer uma visita. Aí ela foi sozinha e voltou meia-noite e meia.

3) Minha mulher acha que eu a estou agredindo quando vou (a uma festa da família) e fico no meu canto sozinho sem falar com ninguém. Falou uma vez que eu fazia isso para agredi-la, que vou pra casa da mãe dela e não converso com ninguém, mas acontece que o papo deles é só novela, coisas de televisão... pô, esse papo não tem nada a ver... É muito difícil fazer isso (iniciar uma conversa, mostrar as próprias idéias); não me lembro de ter iniciado ou mantido uma conversa com eles.

4) Eu estava conversando com minha mulher e ela falou que, quando me conheceu, eu estava no fundo do poço e devagar eu a fui colocando lá também... no início do casamento, sempre quis sair, ir para festas, visitar amigos e eu nunca queria ir... na realidade, eu nunca gostei de multidão, lugares onde tinha gente que eu não conhecia. Ela acha que eu a apaguei... ela falou que se continuasse assim seria melhor dar um tempo...

5) Este final de ano, vão fazer amigo secreto na casa da minha sogra, mas eu já falei pra ela que não vou participar. Todos os anos fazem o amigo secreto e eu nunca participei, mas sempre fui para a festa.

6) Minha mulher e a irmã estão combinando ir para a praia. É aquilo que lhe falei: vai todo mundo, como no ano passado, chegando lá, ninguém faz nada e acaba sobrando para a minha sogra fazer tudo... e sobra também para a minha mulher lavar aquele monte de louças. E sobram todas as crianças para eu ficar cuidando. Eu ficava com meus filhos e eles vinham me pedir para ficar cuidando dos filhos deles... ficam em torno do isopor, tomando cerveja e não cuidam dos filhos...

7) Assistimos a um programa na TV que dizia que, após a morte, não há mais vida. Isso deixou minha mulher muito triste: então por que trabalhar? se sacrificar a vida toda? ... depois recomeçou a falar sobre o fato de eu ser culpado de ela ter perdido a vida toda, ter retirado ela do pai dela... eu até acho que 99% dos problemas que tivemos eu tive culpa, mas ela fica cobrando isto. Ela fica falando que eu não a elogio e nunca elogiei, que ela está envelhecendo e que eu, por ser de cor, não envelheço tão facilmente.

8) Sempre tive dificuldades em relação a isto (elogiar a mulher). Sempre procurei demonstrar que gosto dela através de outros meios... através de ações, arrumando a casa...eu tenho medo da reação que ela possa ter... não gostar.

9) (vocês conversam?) Quando a gente parava (para conversar), era para falar sobre as crianças, não dava tempo para falar sobre nós. Ela falou que tinha medo de mim... que não sabia como eu ia reagir, pois eu estava sempre quieto.

10) Admito que sou bastante ciumento. Falou que em qualquer lugar que a gente vá tem receio de se soltar mais, pois não sabe como pode ser minha reação... sempre teve medo de mim.

11) Eu não me interessava muito por mulheres. Elas que me procuravam. Foi assim que conheci minha mulher: ela sempre me procurava até que começamos a namorar e ela se engravidou. A família dela não queria que ela casasse comigo. O antigo namorado dela disse que casaria com ela mesmo grávida, mas ela preferiu ficar comigo por causa do menino que ia nascer.

12) Tinha as crianças que a gente tinha que cuidar, sobrava pouco tempo para nós. Quando a gente ia transar, era rápido. Ela tinha que acordar cedo, estava sempre com dor de cabeça.

13) Eu fui com a mulher para Curitiba na casa da irmã dela. Você precisa ver o tamanho do apartamento deles... o marido dela é descendente de alemães, ele deu uma festa lá e só foi chegando alemão, um mais branquinho que o outro. Eu fiquei na sala, e eles foram todos pra cozinha. Agora, imagine só porque eles ficaram na cozinha, longe de mim? É evidente que é por causa da minha cor.

4.3. Procedimento terapêutico aplicado à classe comportamental relacionamento com a esposa e com a família dela

As dificuldades do cliente nessa área introduzem um problema diferente: no trabalho suas dificuldades não o impediam de exercer suas funções profissionais (as perdas não eram imediatas); no ambiente social, externo à família, as dificuldades causavam-lhe uma restrição de oportunidades, mas também não geravam perdas imediatas. Já com a esposa e sua família, as perdas eram mais diretas e imediatas, uma vez que suas dificuldades eram aversivas para a esposa que começou a se afastar dele, a tal ponto de ameaçar a continuidade do casamento (ela começou a falar em separação).

O procedimento terapêutico foi basicamente o mesmo utilizado para desenvolver repertório social no trabalho, porém com um item adicional, levar o cliente a:

h) discriminar que seu repertório limitado no ambiente familiar da esposa era especialmente aversivo para ela e, como tal, poderia propiciar um afastamento dela (fuga-esquiva de sua companhia e até mesmo do casamento).

Para isso, T passou a dar SDs específicos para o cliente se aproximar da família, da mulher, participar de suas atividades sociais e participar de programas com a família dela que eram reforçadores para a esposa, quer aceitando os convites dela quer tomando iniciativas de convidá-la para fazerem programas juntos.

4.4. Verbalizações do cliente que ilustram progressos no relacionamento com a esposa e com a família dela

1) Neste final de semana, fomos à missa e ela (a esposa) iria ler na frente. Eu sempre fico lá atrás, no fundo, assim acabou a missa é mais fácil de sair. Nesse dia, eu falei pra ela: já que você vai ler, vamos nos sentar na frente... sentamos, então, na segunda fileira.

2) Eu falei este final de semana que iria participar do amigo secreto... Ficaram admirados, meu cunhado falou que era milagre... ficaram contentes e surpresos. Também há dez anos que eles fazem e eu nunca participei.

3) Ontem minha cunhada chegou de Curitiba novamente... minha mulher está ansiosa para conversar com ela... falou que, em todos esses anos, havia se distanciado muito da irmã e que agora a estava reencontrando. Vão conversar quarta-feira na casa da mãe dela e eu vou junto.

4) No sábado, eu, a mulher, as crianças e a cunhada fomos para o shopping. Passamos a tarde toda lá... A mulher ficou um pouco chateada porque queria comer pizza e eu falei que iria ficar muito caro ainda mais porque as crianças comem bastante... Ela disse que a irmã queria comer e ia ficar com vontade. Falei que ela poderia comer no outro dia com a irmã, assim o gasto seria menor...

5) Tive uma conversa com ela (mulher) sobre todos os problemas que eu tinha: falei que não ia para festas porque eu não me sentia bem, que me achava inferior pelo fato de ser negro, que tinha medo que pudesse sofrer este preconceito a qualquer momento e que não era para agredi-la que eu fazia aquilo.

6) (após a conversa) Ela começou a chorar e disse que geralmente ela era muito exigente, que não percebia quanto eu pedia pouco e que ela só exigia e não me dava quase nada... no dia seguinte, levantou, fez café da manhã e me levou para o ponto. Eu gostei. No dia seguinte, fez a mesma coisa e eu falei que não precisava se levantar, eu sabia que ela chegava cansada e assim não descansava tanto...

7) Antes eu não suportava que ela me tocasse, atualmente eu tenho tomado a iniciativa, a tenho abraçado até no meio dos outros, coisa que eu não fazia de jeito nenhum.

8) Eu gosto dela... tem momentos que eu fico desesperado em pensar que posso perdê-la... domingo eu acordei e escrevi com batom no espelho que a amava...

9) No dia do filme "*Os Cavaleiros do Zodíaco*", a mulher queria fazer compras e preferiu não ir ao cinema. Combinamos de nos encontrar no McDonald assim que acabasse...no fim, ela comprou uma calça e camiseta para mim... eu lhe disse que tinha gostado muito.

10) Ela estava contente... fomos almoçar num restaurante chinês. Tenho acordado cedo (nas férias), vou comprar pão e preparo o café, quando a mulher, acorda já está tudo preparado...

4.5. Exemplos de interações entre o terapeuta e o cliente para desenvolver a classe comportamental relacionamento com a esposa e com a família dela e aspectos da supervisão

I

C: – Eu estava conversando com a minha mulher e ela falou que, quando me conheceu, eu estava no fundo do poço e devagar eu a fui colocando lá também... no início do casamento, sempre quis sair, ir para festas, visitar amigos e eu nunca queria ir... na realidade, eu nunca gostei de multidão, lugares onde tinha gente que eu não conhecia.

T: – Já a sua mulher sempre se deu bem socialmente: gostava de ir a festas, de visitar os amigos, e se você não ia, ela ficava com você. Era assim?

C: – Por isso, ela acha que eu a apaguei... mas ela não sabe como é que eu era antes de conhecê-la. Ela entrou na jogada depois... falou também que se continuasse assim, seria melhor dar um tempo... mas ela não entende que isso não é de uma hora para outra. Ela não sabe o que se passou.

T: – Você precisa ver, A, que ela não deve entender o que se passa com você. Para ela, nada mais natural que ir para a festa, ou visitar amigos, a irmã... ela não entende o que se passa com você, até mesmo porque você nunca disse.

C: – Ela falou que eu vou para a casa da mãe dela e não converso com ninguém, mas acontece que o papo deles é só novela, coisa de televisão... pô, este papo não tem nada a ver.

T: – Que tipo de papo você gosta? Por que você não puxa outros papos? Mostre que você tem suas idéias.

C: – É muito difícil fazer isso... não me lembro de ter iniciado ou mantido uma conversa com eles.

II

C: – ... Este final de ano, vão fazer amigo secreto na casa da minha sogra, mas eu já falei pra ela que não vou participar.

T: – Por quê?

C: – Todos os anos fazem o amigo secreto, eu nunca participei, mas sempre fui para a festa.

T: – Mostre para a sua mulher que você está mudando. Assim que chegar em casa, e antes de ela lhe perguntar se você vai ou não, diga que este ano você vai participar.

C: – Não sei, vamos ver. O problema é que a mulher encontra as pessoas e daí sempre quer ficar mais tempo.

T: – Combine com ela, antes da festa, o tempo que vocês permanecerão lá.

C: – Aí ela fala que nem bem eu cheguei e já quero ir embora.

T: – E o que você poderia responder?

C: – Fica ruim, ela não entenderia.

T: – Diga que, daqui para a frente, você estará concordando em ir para festas com ela, mas que, por enquanto, você não quer ficar muito tempo... e se ela quiser ficar, ela fica.

Comentários

Fica evidenciado nos exemplos I e II que A, em virtude de suas dificuldades, responde exclusivamente aos eventos que lhe causam ansiedade. A mulher, no entanto, não controla seus comportamentos. O cliente parece não se dar conta das frustrações e sentimentos desagradáveis que causa na mulher nem procura esclarecê-la sobre aquilo a que está respondendo. Essa forma de relação deve ser muito aversiva para a esposa e pode estar comprometendo a relação do casal. A mulher é bastante explícita nisso. Apesar das informações que ela lhe passa, ele não parece se sensibilizar com isso, suas dificuldades parecem mais importantes. Não parece também se importar com a qualidade do seu relacionamento com a família da mulher.

Proposta de intervenção

O T deveria continuar dando SDs para o cliente de como se comportar no ambiente da família da mulher. Faz-se, no entanto, muito importante levá-lo a discriminar com clareza os sentimentos (negativos) que provoca nela. Ele não deve assumir que, uma vez que lhe é difícil enfrentar as situações familiares, cabe à esposa compreendê-lo e pronto. Seus comportamentos geram contingências aversivas para ela e isso a levará a emitir comportamentos de fuga-esquiva (possivelmente indesejáveis para ele). Se ele não conseguir mudar de imediato – o que é compreensível – que pelo menos explicite a ela as suas razões (o que o T já começou a ensiná-lo a fazer) e se engaje em comportamentos mais simples (por exemplo, não reclamando das visitas que fizer à família, comentando algum episódio agradável, etc.) sinalizando-lhe que a relação com a família dela pode evoluir.

O T poderia enfatizar as repercussões de suas dificuldades na relação com a mulher, mostrando que, quando uma dificuldade não é enfrentada e superada, novos problemas surgem para si mesmo e para aqueles que o cercam. O objetivo é mostrar-lhe que ficar estático agrava a situação de vida e somente a ele cabe alterar seu comportamento. O cliente, com suas dificuldades, tem privado a esposa de muitos reforçadores. Há necessidade de mostrar-lhe que – apesar de suas dificuldades – pode acompanhar a esposa nos contextos sociais, sem dar a impressão que está infeliz ou desconfortável, nem se mantendo isolado. O T, na sua última intervenção acima, deu um bom exemplo de conciliação de interesses. O cliente admite que não sabe iniciar ou manter uma conversa, isto é, falta-lhe repertório social para este contexto. Modelação e ensaio comportamental podem ser necessários. O T, ao falar sobre o "amigo secreto", deu SDs claros, tentou colocá-lo sob controle de regras: "assim que chegar em casa e antes de ela lhe perguntar se você vai ou não, diga que este ano você irá participar"... Resta observar se ele fica sob controle de regras ou não. Quando a exigência for mais complexa, talvez, se faça necessária a modelação, modelagem, etc.; quando a situação for mais simples, provavelmente, bastará uma regra.

III

C: – ... Eu falei este final de semana que vou participar do amigo secreto.

T: – E qual foi a reação quando você disse?

C: – Ficaram admirados... o meu cunhado falou que era milagre.

T: – E a sua mulher?

C: – Ela gostou. Eles ficaram contentes e surpresos... Também, há dez anos que eles fazem e eu nunca participei...

T: – Você demonstrou que está mudando.

C: – Ontem minha cunhada chegou de Curitiba novamente... minha mulher está ansiosa para conversar com ela... falou que em todos esses anos havia se distanciado muito da irmã e que agora a estava reencontrando. Combinaram, depois que falaram por telefone, que vão conversar na quarta-feira na casa da mãe delas.

T: – E você vai também?

C: – Eu vou junto.

IV

C: – Domingo, nós fomos na casa da sogra.

T: – E como foi lá?

C: – Estava bom, eu conversei com o cunhado sobre o negócio dele com os carros.

T: – E ele?

C: – Ele falou que o negócio ultimamente não ia bem, e que estava pensando em começar um negócio de compra e venda de cereais. Daí eu perguntei pra ele porque ele achava que o negócio era bom. Ele falou que, por causa do plano, os preços iriam começar a subir...

T: – Pelo que estou percebendo, você conduziu a conversa, introduziu o assunto, fez perguntas.

C: – Foi tranqüilo.

Comentários

Os exemplos mostram que o cliente está conseguindo se relacionar melhor com a família da esposa. De certa forma, ele está propiciando para ela situações mais reforçadoras. A reação das pessoas da família tem mantido naturalmente seu repertório social. O cliente não tem mais reclamado de participar dos encontros familiares e tem descrito uma participação ativa nos programas, conversas, etc., da família da mulher.

5. Classe comportamental IV

5.1. Dificuldades no relacionamento com os filhos

Não é de se estranhar que esta classe de dificuldades comportamentais tenha sido a última a aparecer espontaneamente nas sessões. Isso porque os filhos, no contexto de vida de A, eram as pessoas com menor condição de contra-controlar o cliente. Quando outros controles aversivos mais fortes foram sendo alterados com a evolução comportamental de A, então, os filhos passaram a ser fonte de preocupação para ele.

5.2. Verbalizações do cliente que ilustram suas dificuldades no relacionamento com os filhos

1) Estes dias, eu revelei umas fotos. Duas eu não sabia quem havia tirado: numa saiu o menino sem a cabeça, na outra a cortina da casa. A mulher falou: foi a K. Ela negou. Então, perguntei: quem foi? Aí ela saiu chorando dizendo que tudo que acontece de errado naquela casa era culpa dela. Eu acho que ela também sente o mesmo problema que eu tinha de me sentir inferior... acho que ela descarrega isto fazendo xixi na cama.

2) Eu acho que o Mac consegue se virar porque nós soltamos mais ele; ela, por ser menina, a gente sempre prendeu mais e ela não se desenvolveu tanto quanto ele.

3) Quando fomos ler a Bíblia na casa de um vizinho, a K pediu para ler... o problema é que dá para notar que tem gente que está com pressa e ela demora para ler...nestes dias, ela pediu para ler e não deixaram... ela resolveu, no final, que iria dar o recado sobre a missa do domingo no microfone, então ela subiu no palco e falou... (o que você falou para ela?) Não disse nada para ela.

4) A K começou com uma mania de mentir... pediu para a professora para sair mais cedo da escola, para ajudar a mãe, que estava doente, a fazer o almoço. Descobrimos isso porque minha mulher encontrou um bilhete no meio do caderno nos chamando para uma reunião. Ela não entregou o bilhete.

5) Muitas vezes, eu acabo valorizando muito o filho e deixo a menina um pouco de lado.

6) O menino não está parando mais em casa. O dia inteiro de bicicleta na rua e não tenho como saber com quem ele anda.

7) Ontem à noite, eu e a mulher fomos à igreja. As crianças não quiseram ir, então eu falei para trancarem a porta e não saírem na rua que é muito perigoso. Quando chegamos ele estava andando de bicicleta na rua, ela descalça na calçada e a porta escancarada. Quando nos viram, entraram correndo. Perdi a paciência e dei uns tapas na bunda dele e falei que aquilo era uma irresponsabilidade... fiquei um pouco arrependido, mas eu tinha que fazer alguma coisa.

8) O Mac tem uma mania de ficar mexendo em tudo. Estes dias, nós fomos para a igreja e ele começou a mexer no cofre... agora você imagina um menino mexendo no cofre, o que os outros vão pensar?

9) A K quando quer as coisas tem que ser na hora, senão já começa a chorar e a dizer que só o Mac é quem ganha as coisas e ela sempre fica com o pior. Eu disse que ela não ganha o mesmo que o Mac porque ela não estuda, não faz lição...

10) A K veio me falar que um menino da escola fica passando a mão na bunda dela o tempo inteiro. Eu falei pra ela contar pra professora...

11) Os dois ficaram o tempo inteiro querendo ir para a casa do avô. E eu não acho bom, pois ficam atrapalhando, o avô deles está com câncer... mas na verdade eles gostam de ir para lá por causa do videogame. Falam que é para ver o avô, mas na verdade estão é interessados no jogo.

5.3. Procedimento terapêutico aplicado à classe comportamental relacionamento com os filhos

O T concluiu que, de modo geral, as dificuldades apresentadas pelos filhos eram decorrentes de falta de controle dos pais pela sua dificuldade de conseqüenciar diferencialmente os comportamentos dos filhos. O repertório do cliente como pai poderia ser assim resumido:

1) dava SDs claros sobre o que o filho não devia fazer ("não saia de casa à tarde"...), mas não sobre o que devia ser feito;

2) apresentava conseqüências punitivas: repreensões e, eventuamente, uns tapas;

3) raramente apresentava conseqüências reforçadoras;

4) se relacionava mais com o filho do que com a filha;

5) de modo geral, interagia pouco com os filhos: falava e brincava com eles, apenas ocasionalmente.

O procedimento terapêutico consistiu em levar o cliente a:

1) Dar SDs claros para os filhos sobre o que esperava deles: não apenas SDs verbais, mas também ajuda física e modelos, quando necessário;

2) Eliminar, ou pelo menos reduzir, punição;

3) Dar conseqüências reforçadoras (elogios, comentários, carinhos, etc.) para comportamentos desejáveis, usando aproximações sucessivas (se necessário);

4) Aplicar esses procedimentos para ambos os filhos;

5) Procurar aumentar seu valor reforçador para os filhos se aproximando mais deles, conversando com eles, fazendo-lhes carinho, brincando com eles, etc.

O T usou para isso:

1) SDs explícitos de como o cliente poderia agir e/ou verbalizar, dando inclusive modelos de verbalizações e ações;

2) Conseqüências verbais, com possível função reforçadora, para manter e desenvolver padrões comportamentais – ainda que incipientes – na direção de um repertório adequado na relação pai-filhos, toda vez que A relatava interações desejáveis com os filhos;

3) SDs explícitos para o cliente discriminar as emoções associadas aos comportamentos emitidos na relação com os filhos;

4) Definições dos procedimentos básicos de manejo de comportamento: reforçamento positivo, extinção, punição, modelagem, imitação, reforçamento de comportamentos incompatíveis e exemplos concretos a partir da própria interação do cliente com os filhos.

5.4. Verbalizações do cliente que ilustram progressos no seu relacionamento com os filhos

1) Resolvi (nas férias) pintar a casa e nisso todo mundo ajudou. No lugar que eu ia pintar, os dois estavam sempre junto de mim, me ajudando. Assim, eu ia pedindo para que eles misturassem uma parte de tinta com uma parte de água, ensinava como deveria ser pintada e eles iam pintando a parede. Faziam do jeito deles (sorriu)... enquanto eu e eles pintávamos o banheiro, os quartos, a cozinha, a M ficou pintando a sala...

2) Estávamos almoçando e comecei a contar para as crianças sobre a época em que a mulher ficou grávida... um dia, fomos almoçar na casa de uma amiga dela e ela comeu muito, saimos de lá e fomos para a casa de minha mãe... ela comeu bolo, doce... quando chegamos perto do terminal de ônibus, ela vomitou. Quando fui contar esse final para as crianças enchi a boca com água do filtro e joguei na pia... as crianças morreram de rir... ela (a mulher) também ria e dizia que era mentira.

3) Estes dias à tarde, peguei dois pilares de madeira no quintal e cobri com uma lona. Coloquei um colchão embaixo dela e deitei; logo, chegou o menino e deitou em minha barriga, chegou a menina e deitou perto dos meus pés, a mulher puxou uma cadeira lá perto e ficou costurando.

4) Comecei a contar para eles minha infância, quando juntava a criançada da vizinhança para caçar passarinho, como eu fazia o meu estilingue e as crianças ficavam perguntando como era o lugar que eu morava...

5) (nas férias) Tirando os dias que pintamos, saimos quase todos os dias. Levamos as crianças para assistir a três filmes no shopping. Fomos ver *Gasparzinho*... daí fomos ao McDonald e o menino ficou perguntando se existia espírito, o que acontecia com as pessoas após a morte... fui respondendo o que penso, falando que uns acham que depois que morremos o espírito fica, mas não da maneira como o filme mostrava. Assistimos também ao *Batman* e ao *Cavaleiros do Zodíaco*.

6) Quando cheguei, o menino e a mulher estavam discutindo. Ele foi para o quarto. Jantei e fui para a sala, ele veio e começamos a conversar: o que foi, Mac? Ele chorou e me contou que três meninos haviam quebrado sua pipa. Falei que fez bem por não brigar, pois estavam em três e poderia ter apanhado. Que ele não entrou na deles, pois queriam briga. Depois fui tomar banho e ele quis ir comigo. Durante o banho, falei que sábado iria ensiná-lo a fazer pipas, pois eu sei fazer de vários tipos. Ele me perguntou onde eu havia aprendido. Disse a ele que quando eu era criança não havia pipa para comprar, então a gente fazia...

7) A mulher e a filha foram dormir na sogra. Na volta com o filho, ele me pediu para comer cachorro-quente. Parece que ele percebeu que eu estava cansado e me disse que se eu estivesse muito cansado, não precisaria ir. Disse que estava cansado, mas poderíamos ir assim mesmo.

8) Voltei para casa com o menino e ele me disse que não estava com sono e se podia assistir à televisão. Coloquei dois colchões na sala, um do lado do outro, e falei pra gente dormir ali na sala mesmo. Ele ficou vendo TV e eu dormi.

9) Eu fiz três tipos de pipas e, para o Mac aprender a fazer também, eu fui fazendo uma coisa e ele ia fazendo outra. A K chegou quando estávamos fazendo a terceira pipa, então, dei o material para ela fazer também. O Mac fez a dele perfeitamente, já a K não conseguiu fazer direito. Eu não disse isso pra ela e, quando terminou, a ajudei a fazer outra. Só nisto tudo levamos umas 4 horas, foi quase o sábado inteiro nisto...

10) Foi gostoso, eu gosto de ficar com eles... na hora que soltavam a pipa, estavam que só vendo... a K ficava de boca aberta!

11) A menina estava fazendo a lição de casa e de repente começou a xingar e disse que não iria fazer mais nada...eu me sentei ao lado dela e disse que ia ajudá-la a fazer... ela está aprendendo divisão com dois números na chave... daí eu fui fazendo junto com ela, até que ela terminou numa boa...

5.5. Exemplos das interações entre o terapeuta e o cliente para desenvolver a classe comportamental relacionamento com os filhos e aspectos da supervisão

I

C: – Quando fomos ler a Bíblia na casa de um vizinho, K pediu para ler... o problema é que dá para notar que tem gente que está com pressa e ela demora para ler... nestes dias, ela pediu para ler e não deixaram... ela resolveu, no final, que iria dar o recado sobre a missa do domingo no microfone, então ela subiu no palco e falou...

T: – O que você falou para ela?

C: - Não disse nada para ela.

T: – Ela tomou iniciativa e conseguiu fazer o que queria... você está preocupado com a possibilidade de ela ser insegura como você. Neste exemplo, você viu que não. Você a ajudaria mostrando que ela foi capaz de tomar iniciativa e fazer o que queria de uma forma adequada...

C: – Ontem à noite, eu e a mulher fomos à igreja. As crianças não quiseram ir, então eu falei para trancarem a porta e não saírem na rua que era muito perigoso. Quando chegamos, ele estava andando de bicicleta na rua, ela descalça na calçada e a porta escancarada. Quando nos viram, entraram correndo. Eu perdi a paciência e dei uns tapas na bunda dele e falei que aquilo era uma irresponsabilidade, e o pior é que eu tinha avisado o que era para eles fazerem, mas parece que não escutaram nada.

T: – O que você sentiu depois que bateu?

C: – Eu fiquei um pouco arrependido, mas eu tinha que fazer alguma coisa.

T: – Realmente deu para perceber que você não está com muito controle sobre eles. Existem maneiras de tentar obter controle, uma delas é no tapa, dando bronca, mas esse tipo de controle não é tão eficaz. No caso, foi isso que você usou. Acho que não dará resultados, se sua intenção é que comecem a obedecê-lo. Outra maneira de você ganhá-los é ficando mais próximo deles, participando mais da vida deles, trazendo-os para seu contexto também. Um exemplo disso foi quando você levou o Mac para jogar futebol com você e a K para passar um dia com você no emprego. Estando um tempo maior com eles e fazendo coisas em que eles estejam interessados, você passará a ter mais controle sobre as crianças... como quando você ajudou o Mac a consertar a bicicleta, ou quando você ajudou a K a fazer lição. E, aproveite esses momentos para valorizá-los. Assim, quando o Mac terminou o conserto, você poderia ter-lhe dito: inteligente, desse jeito só poderia ser filho meu...

Comentários

A primeira situação mostra um padrão típico do cliente: ignorar comportamentos adequados da filha. O T dá SDs de como ele deve observar e lidar com a filha e alivia sua preocupação ("ela pode ser insegura como eu", manifestada por A em sessão anterior), mostrando que ela age de maneira diferente da dele. Mostra ainda como proceder para manter esse padrão de comportamentos da filha. Na segunda situação, surgem três características do cliente: dizer aos filhos o que não fazer (e não o que fazer), punir comportamentos inadequados, e reprimir o filho pelo ocorrido (a filha é ignorada). O T leva o cliente a discriminar seus sentimentos, após sua ação, e oferece uma maneira alternativa de lidar com os filhos.

Proposta de intervenção

O T está dando orientações muito genéricas sem relacionar mais claramente os dados. Por exemplo, "o que você sentiu depois que bateu?". "Eu fiquei um pouco arrependido". Seria importante mostrar que o sentimento desagradável foi resultante da ação do cliente. Uma ação adequada não produziria esse sentimento. Também, a orientação alternativa à punição deveria ser mais detalhada, dando mais exemplos do que poderia ser feito por ele no dia-a-dia, enfatizando que se trata de uma proposta preventiva e não corretiva. Numa linguagem acessível, seria útil dar-lhe noções de reforçamento contingente a comportamento adequado, usando a técnica de aproximações sucessivas. Enfim, ensinar-lhe procedimentos de manejo de comportamento a partir de suas interações concretas com os filhos.

II

C: – Resolvi (nas férias) pintar a casa e nisso todo mundo ajudou. No lugar que eu ia pintar, os dois estavam sempre junto de mim, me ajudando. Assim, eu ia pedindo para que eles misturassem uma parte de tinta com uma parte de água, ensinava como deveria ser pintada e eles iam pintando a parede.

T: – E como eles faziam?

C: – Faziam do jeito deles (sorriu)... enquanto eu e eles pintávamos o banheiro, os quartos, a cozinha, a M ficou pintando a sala...

T: – Veja, você teve paciência para ensiná-los a preparar a tinta e deixou que fizessem do jeito deles. Deve ter sido agradável para eles esse seu jeito de lidar com eles, já que ficaram o tempo todo ao seu lado e... trabalhando!

C: – Eu fiz três tipos de pipa e, para o Mac aprender a fazer também, eu fui fazendo uma coisa e ele ia fazendo outra. A K chegou quando estávamos fazendo a terceira pipa, então, dei o material para ela fazer também. O Mac fez as dele perfeitamente, já a K não conseguiu fazer direito. Eu não disse isso para ela e, quando terminou, a ajudei a fazer outra. Só nisto tudo levamos umas quatro horas, foi quase o sábado inteiro nisto...

T: – Como é que você se sentiu?

C: – Foi gostoso. Eu gosto de ficar com eles... na hora que soltavam a pipa, estavam que só vendo, a K ficava de boca aberta!

T: – Você tá sendo um paizão. Acho que valeu a pena "gastar" o sábado nisso...

C: – Estes dias à tarde eu peguei dois pilares de madeira no quintal e cobri com uma lona. Coloquei um colchão embaixo dela e deitei. Logo chegou o menino e deitou em minha barriga, chegou a menina e deitou perto dos meus pés, a mulher puxou uma cadeira lá perto e ficou costurando. Comecei a contar para eles minha infância, quando juntava a criançada da vizinhança para caçar passarinho, como eu fazia o meu estilingue e as crianças ficavam perguntando como era o lugar que eu morava...

T: – E a M falava alguma coisa?

C: – A M aproveitou e contou da infância dela.

Comentários

Os exemplos acima mostram desempenhos adequados do cliente. No segundo episódio, o T optou por levar o cliente a discriminar seus sentimentos, uma vez que o próprio desenvolvimento da interação, por si só, bastou para manter naturalmente os comportamentos do pai. No terceiro episódio, tem-se um exemplo claro da sugestão dada anteriormente pelo T de como tornar a relação entre pais e filhos mais reforçadora, desenvolver padrões de cooperação, participação, interesse pelo outro, etc. Ilustra um trabalho preventivo. Interessante ressaltar que a situação acaba funcionando como SD para a participação "espontânea" da mãe na relação familiar, sem necessidade de colocar o comportamento dela sob controle de regras.

Proposta de Intervenção

O T deveria tornar mais explícita a função que o comportamento do cliente tem sobre o comportamento dos filhos e da mulher. Isso dará a ele uma noção de controlabilidade, ou seja, as interações adequadas não decorrem do acaso, mas de sua

atuação. Também deveria tornar mais explícitos os sentimentos que acompanham essas interações comportamentais, esclarecendo que os sentimentos são correlatos ou acompanhantes dos comportamentos e não causa deles. Outra vez, sentimentos agradáveis (assim como os desagradáveis) são passíveis de controle, em função da maneira de se comportar.

Linha de base múltipla com controle inter-sujeitos

A influência da variável experimental (procedimento terapêutico) pode ser identificada numa situação em que são usados dois sujeitos, um servindo de controle experimental do outro, sendo avaliada a mesma classe comportamental: um dos sujeitos está sob o procedimento experimental, o outro não. No presente estudo, A, recebeu orientação sobre como lidar com os filhos (variável experimental-terapêutica); a esposa de A não recebeu orientação. Veja a situação:

Situação: Quando cheguei em casa, Mac e a mãe estavam brigando. Assim que entrei, ele foi para o quarto. Eu jantei e fui para a sala. Então, ele chegou de cabeça baixa e se sentou também. Eu perguntei: o que foi, Mac? Ele chorou e me contou que três meninos haviam queimado sua pipa (à tarde, na rua).

Cliente: Falei que fez bem por não brigar, pois estavam em três e poderia ter apanhado. Falei que foi mais esperto que os três juntos, pois o que queriam era brigar e ele não entrou na deles. Depois fui tomar banho e ele quis ir comigo. Durante o banho, falei que sábado iria ensiná-lo a fazer pipa, pois sei fazer de vários tipos. Ele me perguntou onde havia aprendido. Disse que quando eu era criança não havia pipa para comprar, então a gente fazia...

Mulher: Falou para Mac que Deus iria punir aquelas crianças, pois eles tinham feito uma má ação, enquanto que Deus iria gratificá-lo por ter ficado quieto sem revidar. O Mac respondeu que não tinha visto Deus punir ninguém por ter quebrado a pipa dele e que Deus não tinha ficado do lado dele, pois estava sem a pipa. Começaram a discutir quando cheguei.

Cliente: (cumprindo a promessa) Eu fiz três tipos de pipas e, para o Mac aprender a fazer também, eu fui fazendo uma coisa e ele ia fazendo outra (imitação). A K chegou quando estávamos fazendo a terceira pipa, então, dei o material para ela fazer também. O Mac fez a dele perfeitamente, já a K não conseguiu fazer direito. Eu não disse isso para ela e, quando terminou, a ajudei a fazer outra. Só nisto tudo levamos umas quatro horas, foi quase o sábado inteiro nisto... foi gostoso, eu gosto de ficar com eles... na hora que soltavam a pipa, estavam que só vendo... a K ficava de boca aberta!

Pode-se observar claramente a diferença dos procedimentos do pai e da mãe diante de uma mesma situação. Como o objetivo do estudo é basicamente terapêutico e não experimental, é de se esperar que as diferenças de procedimento entre o pai e a mãe diminuam com o avanço do processo terapêutico. O T estimulou o cliente a dar à esposa modelos de como proceder com os filhos e, ao mesmo tempo, conversar com ela sobre a maneira de lidar com eles (procurou colocar o comportamento dela sob o controle de regras enunciadas por ele). Veja as situações:

Exemplos de influência do cliente sobre a esposa

Estes dias à tarde, peguei dois pilares de madeira no quintal e cobri com uma lona. Coloquei um colchão embaixo dela e deitei, logo chegou o menino e deitou em minha barriga, chegou a menina e deitou perto dos meus pés, a mulher puxou uma cadeira lá perto e ficou costurando. Comecei a contar para eles minha infância, quando juntava a criançada da vizinhança para caçar passarinho, como eu fazia o meu estilingue e as crianças ficavam perguntando como era o lugar que eu morava... A M aproveitou e contou da infância dela.

Resolvi (nas férias) pintar a casa e nisso todo mundo ajudou. No lugar que eu ia pintar, os dois estavam sempre junto de mim, me ajudando. Assim, eu ia pedindo para que eles misturassem uma parte de tinta com uma parte de água, ensinava como deveria ser pintada e eles iam pintando a parede. Faziam do jeito deles (sorriu)... enquanto eu e eles pintávamos o banheiro, os quartos, a cozinha, a M ficou pintando a sala...

Comentários

"O objetivo de uma pesquisa experimental com sujeito único é estabelecer com clareza os efeitos de uma intervenção (isto é, de uma variável independente) sobre um sujeito único. Pretende-se assegurar que mudanças nas respostas (isto é, nas variáveis dependentes) são de fato o resultado da intervenção e não são uma conseqüência do acaso ou de outros fatores" (McCormick, 1995, p.1).O presente estudo não pode ser definido como uma pesquisa experimental, mas um trabalho clínico. No entanto, ele compartilha com a pesquisa experimental algumas características e objetivos. Assim:

1) há uma intervenção feita pelo terapeuta, chamada tratamento ou terapia, e pretende-se que ela tenha o status de variável independente;

2) há mudanças comportamentais no cliente, modificações na sua queixa, que podem ser consideradas as variáveis dependentes;

3) tem-se como objetivo que as mudanças comportamentais no cliente sejam determinadas pelas intervenções do terapeuta (e não pelo acaso ou outros fatores).

Por outro lado, ocorrem diferenças importantes entre uma pesquisa experimental metodologicamente correta, de acordo com autores como Hersen e Barlow (1976) e McCormick (1995), e o estudo clínico que foi apresentado. Assim:

Algumas diferenças entre pesquisa experimental e o presente trabalho clínico

1) P.E. variável dependente é claramente definida. Em geral, escolhida pelo experimentador de modo a ser mais facilmente observável e mensurável. Trabalha-se com classes de comportamentos razoavelmente restritas.

T.C. variável dependente foi determinada pelas necessidades do cliente. Como tal, sua definição, observação e mensuração foram determinadas pela sua relevância para o cliente e não pela conveniência do experimentador. Optou-se por trabalhar com classes mais amplas de comportamento.

2) P.E. os dados da linha de base são coletados de forma sistemática, sendo que a variável independente é introduzida somente após ter sido atingido um critério predeterminado de estabilidade comportamental.

T.C. os dados da linha de base foram coletados sem preocupação com um critério de estabilidade, pois não se pretendeu pospor a introdução da variável experimental. Até certo ponto, a urgência de introduzir a variável independente foi determinada pelas necessidades do cliente (mais do que pelas normas do critério metodológico).

3) P.E. comportamento do sujeito (variável dependente) é observado diretamente e, de preferência, por dois ou mais experimentadores para se determinar o coeficiente de fidedignidade inter-observadores. Freqüentemente, usa-se instrumento de registro para minimizar o "bias" do observador.

T.C. o comportamento do cliente foi, quase exclusivamente, seu relato verbal na sessão e, apenas eventualmente, houve possibilidade de se observar a relação entre o relato verbal e a ação do cliente. O único dado comportamental diretamente observável pelo terapeuta foi o que ocorreu na sessão, na interação direta entre o cliente e o terapeuta. O registro também não foi direto, mas feito pelo terapeuta após a sessão.

4) P.E. comportamento do experimentador (variável independente) é claramente definido e compreende uma classe de comportamentos razoavelmente restrita. A descrição do procedimento empregado dá conta da atuação do experimentador.

T.C. comportamento do terapeuta foi definido objetivamente, porém incluiu variações que dificilmente puderam ser explicitadas. Assim, compreendeu uma classe de comportamentos mais ampla, que incluiu membros comportamentais nem sempre especificados. O estudo não atendeu ao que McCormick (1995, p. 13) chamou de integridade da variável independente (em que os procedimentos de intervenção são rigorosamente aplicados de acordo com sua especificação no relato de procedimentos).

5) P.E. todos os dados são colocados num gráfico.

T.C. os dados foram tratados de forma particular:

I. foram listados exemplos de cada classe dos comportamentos-problema, sem mensuração de freqüência de ocorrências; e

II. foram listados exemplos da cada classe dos comportamentos adequados, sem mensuração de freqüência de ocorrências.

6) P.E. é feita uma análise visual (preferencialmente, a uma análise estatística) dos dados do sujeito colocados no gráfico, de acordo com critérios específicos, para se concluir sobre as alterações comportamentais observadas no estudo.

T.C. a análise dos comportamentos envolveu um procedimento do tipo ocorrência/não ocorrência. Como as classes de comportamentos em estudo – desejáveis e indesejáveis – foram, em geral, mutuamente exclusivas, o estudo se baseou na substituição das classes de comportamentos indesejáveis (ocorr am e deixavam de ocorrer) por classes de comportamentos desejáveis (não ocorriam e passaram a ocorrer).

7) P.E. "os dados da linha de base são coletados durante uma fase inicial do estudo em que todas as condições são cuidadosamente controladas, de tal maneira que diferem

das fases seguintes em apenas um aspecto: os procedimentos de intervenção estão ausentes" (McCormick, 1995, p.5).

T.C. os procedimentos terapêuticos foram, de fato, introduzidos sucessivamente em cada uma das classes de comportamento, sendo que para cada uma se coletou a linha de base. Mas, como trata-se de um estudo em que o cliente vive em suas condições naturais, não se pode falar em controle cuidadoso das condições.

8) P.E. "os dados da linha de base são estáveis, de modo que o experimentador tem uma *razoável certeza de que representam o que o sujeito normalmente faria sem a presença* da intervenção" (McCormick, 1995, p.9).

T.C. pode-se falar que os dados da linha de base foram estáveis, apenas no sentido de que os comportamentos desejáveis estavam praticamente ausentes e todas as classes de comportamentos analisados nessa fase apresentaram apenas ocorrências de padrões comportamentais indesejáveis. Não havia tendências dos dados na direção determinada pela intervenção.

9) P.E. qualquer mudança comportamental é importante e deve ser compreendida pela relação funcional que estabelece com as variáveis manipuladas.

T.C. as mudanças comportamentais só foram relevantes por terem sido socialmente significativas (Baer, Wolf e Risley, 1968): num estudo clínico, as mudanças comportamentais devem ser úteis e significativas para o cliente.

Apesar de não preencher completamente os critérios rigorosos de uma pesquisa experimental, o presente estudo permite algumas conclusões:

1) O delineamento de linha de base múltipla foi adequado ao presente estudo. O terapeuta tinha suficientes dados para concluir que para cada classe comportamental o cliente foi inadequado (apresentava padrões comportamentais indesejáveis, isto é: a) comportamentos que produziam conseqüências aversivas para si mesmo e para pessoas com quem interagia, por exemplo, esposa e filhos; b) comportamentos de fuga-esquiva ineficazes, pois eram capazes de pospor apenas temporariamente a estimulação aversiva; c) comportamentos pouco eficientes para produzir conseqüências reforçadoras positivas. Por outro lado, não emitia padrões comportamentais desejáveis, isto é: a) comportamentos de fuga-esquiva eficazes, capazes de pospor definitivamente a estimulação aversiva ou de mudar a função aversiva dos eventos: b) comportamentos eficazes para produzir reforçadores positivos para si e para as pessoas com quem interagia, até a introdução do procedimento terapêutico;

2) Apenas depois da introdução da intervenção terapêutica, as classes comportamentais foram mudando e somente para aquela classe em relação à qual a variável foi introduzida. O registro das outras classes mostrou que não houve generalização do efeito da variável terapêutica nem influências de outros fatores, pois as dificuldades do cliente foram sendo avaliadas e permaneceram inalteradas até a introdução da intervenção;

3) Uma relação funcional entre as mudanças comportamentais e a intervenção terapêutica pôde ser assumida, pois houve replicação:

a) intra-sujeito em relação às classes de comportamento I, II e III com as quais foi usado o mesmo procedimento básico: o cliente só mudou após a introdução da variável terapêutica;

b) intra-sujeito em relação às classes de comportamento I, II e III em comparação com a classe IV, em relação à qual foi usado um procedimento diferente, ou seja, não importa qual procedimento foi introduzido, o comportamento do cliente mudou apenas após sua introdução;

c) inter-sujeitos (cliente e sua esposa) em relação à classe de comportamento IV, em relação à qual foi usado o procedimento com o cliente (ele mudou seu comportamento) e não foi usado o procedimento com sua esposa (ela não mudou seu comportamento), embora as observações do cliente e dela fossem do mesmo período. E, além disso, a esposa começou a mudar apenas quando o cliente, por orientação do terapeuta, começou a instruí-la a como proceder (do mesmo modo que ele);

4. Em relação aos três componentes – predição, verificação e replicação (componentes da lógica experimental básica deste paradigma, segundo McCormick, 1995, p.23) –, o estudo comprovou sua eficácia:

a) predição: o padrão comportamental deve mudar em dada direção, se a variável terapêutica for introduzida e, por outro lado, se manter como está, se não houver intervenção. Isto ocorreu.

b) verificação: após, e somente após a introdução da intervenção, a mudança comportamental ocorreu e, para garantir a verificabilidade na linha de base múltipla, a variável terapêutica foi introduzida em momentos sucessivos, diferentes, para cada classe comportamental;

c) replicação: ocorreu intra-sujeito em relação as quatro classes de comportamento e inter-sujeito em relação a uma delas.

Conclusão

O presente estudo contribuiu com um exemplo de como se pode utilizar um paradigma de linha de base múltipla em situação clínica. Apresentou um avanço em relação a relato de estudo de caso, pois revelou a influência da variável terapêutica toda vez que, e apenas quando, foi introduzida contingente sucessivamente a quatro classes comportamentais distintas. Algumas limitações metodológicas podem excluir o presente trabalho do status rigoroso de pesquisa experimental com delineamento para sujeito único. Futuras replicações deste modelo, com aprimoramentos dos aspectos metodológicos apontados, fornecerão, sem dúvida, um exemplo de pesquisa experimental em situação clínica.

Follow-up

Trinta meses após a conclusão do presente trabalho, o processo terapêutico do A continua em andamento. Na fase de *folow-up*, ser pintada e eles iam pintando a parede. o T, exclusivamente, coletou dados sobre as quatro categorias comportamentais estudadas, não apresentando nenhuma conseqüência programada para os relatos do cliente. Podemos observar que, em relação aos comportamentos analisados no presente estudo,

os progressos adquiridos se mantiveram e se ampliaram espontaneamente, enriquecendo a possibilidade de novos exemplos de padrões comportamentais adequados de três das quatro classes comportamentais. Essa manutenção e progressos ocorreram sem necessidade de intervenção direta do terapeuta. A manutenção é uma forma de generalização (através do tempo) e progressos não produzidos diretamente pelo terapeuta são outra forma de generalização (de classes de respostas e entre ambientes). Estas três formas de generalização apontadas por Baer, Wolf & Risley (1968) refletem a adequacidade da proposta terapêutica, já que se conseguiu que os comportamentos adequados de A passassem a ser determinados pelas contingências do seu ambiente natural e não por regras ditadas pelo T. Deste ponto de vista, o cliente poderia ter tido alta. Porém, a terapia continuou por causa de um problema novo. A esposa apresentou um surto psicótico (que foi diagnosticado e está sendo tratado por um psiquiatra) e isto tem trazido dificuldades importantes para o A. O surto manifestou-se poucos meses após o encerramento desta etapa do presente estudo e mantém-se sob escasso controle terapêutico até hoje.

Com relação as quatros classes comportamentais descritas no trabalho, observou-se:

I. Dificuldades no relacionamento social no trabalho:

A foi promovido e tornou-se encarregado do setor de almoxarifado da escola. Foi reeleito como tesoureiro na Associação dos Funcionários. Fez três cursos promovidos pela escola para funcionários: português, inglês e computação. Um aspecto interessante é que o curso de português começou com vinte alunos e apenas um terminou o curso: o cliente. Planeja, atualmente, prestar vestibular para o curso de Direito no final do ano.

II. Dificuldades no relacionamento social com outras pessoas e no lazer:

A tem levado com freqüência os filhos para os finais de semana na fazenda do tio. Tornou-se rotina a participação em eventos envolvendo amigos de trabalho: festas, esportes, etc. Entrou numa associação dentro da Igreja, onde representa os moradores de seu bairro, e é responsável pela organização de diversos eventos religiosos. Continua espirituoso. Num dia de sessão, alguém brincou com ele na sala de espera dizendo-lhe que estava muito barbudo: "É que entrei num consórcio de aparelhos de barba e ainda não fui sorteado", respondeu.

III. Dificuldades no relacionamento com a esposa e com a família dela:

Este item foi exceção em relação ao progresso e manutenção ocorridos nos outros itens e, ao contrário dos outros, foi necessária a intervenção direta do terapeuta em função de novos problemas surgidos para o A devido ao surto psicótico sofrido pela esposa. No início, a família da esposa, por desconhecimento do problema, levou-a para diversos tratamentos alternativos: centro espírita, candomblé, etc. Contudo, por não terem conseguido nenhum resultado positivo, passaram a culpar o A pela doença. Diante disso, o A rompeu com a família da esposa e a levou para um psiquiatra, que iniciou o tratamento.

Durante este período, A teve que se reorganizar para assumir as novas responsabilidades surgidas a partir da doença da esposa: passou a ter que levar e buscar os filhos na escola, cozinhar, limpar a casa, etc. Pensou na hipótese de separar-se da mulher, mas desistiu de fazê-lo enquanto ela estivesse doente. Ponderou que com a separação perderia completamente o controle sobre a educação dos filhos. Este relato recente, mostra

como sua presença em casa é relevante para evitar maiores conflitos entre M e os filhos: "Neste final de semana, fomos visitar um hospital de leprosos em Itu... M ficou insistindo com Mac para que fosse junto. Ele disse que não queria ir, ficaria brincando com o filho do vizinho. Não estava interessado em ir para o hospital. Quando percebi que M estava insistindo muito, falei para ela que deveríamos deixar o menino ficar. Se ele não estava querendo ir, o certo seria respeitar a vontade dele, mesmo porque o programa não era dos mais agradáveis. Ela concordou." Além disso, reconheceu que apesar de todas as dificuldades que a esposa estava lhe causando ela precisava da presença dele durante o tratamento, uma vez que os episódios de surto têm sido freqüentes e a família dela não tem manifestado nenhuma iniciativa para ajudá-la. Admitiu, finalmente, que tem esperanças de voltar a viver bem com ela. O relato seguinte de A demonstra isso: "terça-feira, fizemos 13 anos de casamento. Há algum tempo, M vem falando de um anel que gostaria de comprar. Fui à loja e comprei o anel. Em seguida, comprei uma caixa de bombons, abri um canto, coloquei o anel dentro dela e depois fechei com durex. Antes de chegar em casa, passei numa floricultura, comprei rosas amarelas, entreguei para ela e lhe disse: uma vez, eu trouxe rosas vermelhas e você me falou que elas significavam traição. Outra vez, trouxe rosas brancas e você disse que significavam rompimento. Vamos ver agora se eu acertei a cor da rosa. Aí ela sorriu e me deu um beijo. Depois do jantar, ela foi abrir a caixa de bombons e achou o anel. Eu brinquei e falei que a Nestlé agora estava mandando brindes. Ela sorriu e me deu outro beijo. Depois me perguntou como eu havia conseguido colocar o anel dentro da caixa..."

IV. Dificuldades no relacionamento com os filhos:

A continuou progredindo sem a necessidade de intervenção terapêutica. Em função da problemática sofrida pela esposa, a freqüência de contato com os filhos aumentou consideravelmente. K o ajuda todos os dias a fazer comida, limpar a casa e este relacionamento tem se desenvolvido de um modo acolhedor. Ocorreu um aumento considerável no diálogo com eles. Durante uma etapa, a esposa passou a bater nos filhos em demasia. A, além de intervir impondo limites para a mulher, passou a conversar com os filhos sobre a problemática da mãe e a dar modelos de como atuar no relacionamento com ela. Constantemente, eles têm ido ao shopping, assistir a filmes e a jogos de futebol. Neste ano, A e os filhos fizeram dois passeios fora da cidade: ao Playcenter e numa excursão para Poços de Caldas. O relato de A que se segue é um bom exemplo atual de sua relação com os filhos: "as crianças assistiram estes dias a um filme chamado *Cemitério Maldito* e depois vieram pedir para dormir no quarto comigo e com M. Coloquei um colchão no chão e eles dormiram lá. Na noite seguinte, foi a mesma coisa... no sábado, levei os dois para o cemitério. Fui mostrando os túmulos e por sorte estava acontecendo um enterro. Eles viram jogar terra sobre o caixão e eu ia falando para eles: estão vendo? Não tem perigo nenhum, depois que a pessoa morre é incapaz de fazer mal a alguém. Aquilo do filme é tudo mentira...".

Bibliografia

BAER, D.M., WOLF, M.M. & RISLEY, T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.

HERSEN, M. e BARLOW, D.H. (1976). *Single case experimental designs: strategies for studying behavior change.* Pergamon Press: New York.

MCCORMICK, S. (1995). What is single-subject experimental research? Em Neuman, S. B. e McCormick, S. *Single- Subject Experimental Research: Application for Literacy.* Ira - Newark: Delaware.

Figura 1 - Níveis esquemáticos dos comportamentos desejáveis (CD) para cada classe comportamental antes e depois da intervenção terapêutica, durante a fase de manutenção e do follow up.

Figura 1 - Níveis esquemáticos dos comportamentos desejáveis (CD) para cada classe comportamental antes e depois da intervenção terapêutica, durante a fase de manutenção e do follow up.

Capítulo 36

Comportamento verbal e prática clínica

Maria Martha Costa Hübner

Universidade Mackenzie

Recentemente, na última reunião da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em São Paulo, participando de um simpósio promovido por esta mesma sociedade (ABPMC), cujo título era "Preenchendo a distância entre o laboratório e a terapia", concluí que a Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental tem exercido um importante papel na **sobrevivência** e **evolução** do sistema cultural denominado "Análise do Comportamento".

Diz Glenn (1993) que, se quisermos pertencer ao mesmo sistema cultural denominado "Análise de Comportamento", podemos praticar a análise do comportamento cada um em seus domínios. Mas se quisermos participar da **evolução** do sistema cultural e contribuir para sua sobrevivência, precisamos nos encontrar, interagir, conhecer os diferentes trabalhos e entrar nas contigências que mantêm os comportamentos dos participantes de uma mesma ou semelhante prática cultural.

Os últimos encontros da ABPMC têm sido realizações muito bem-sucedidas, a meu ver, de uma aproximação muito maior entre o laboratório e a terapia, entre as pesquisas básicas aplicadas e análises teórico-conceituais e a terapia.

É mais ou menos nessa ousada função de aproximar domínios que me encontro hoje. Fruto de uma prática híbrida, tentarei trazer análises conceituais e resultados de pesquisa sobre comportamento verbal e fazer possíveis relações com a chamada prática clínica.

Quando vamos começar uma nova sessão em nossas pesquisas, sempre iniciamos pela última fase, na qual nossos sujeitos atingiram o critério de aprendizagem. Sempre começamos por uma breve revisão, para fortalecer a "linha de base" e seguir adiante. Esse momento, embora não se caracterize como uma situação em que tenhamos que checar critérios de aprendizagem, deve ser, no mínimo, uma situação que o expositor tenha que maximizar a compreensão pela audiência daquilo que diz, para sua posterior discussão.

Assim, julguei necessário iniciair por uma breve retomada de minhas exposições anteriores sobre comportamento verbal.

O ponto de partida foi, sem dúvida, a definição de Skinner (1957) de comportamento verbal: aquele que é reforçado através da mediação de outras pessoas.

Na maior parte do tempo, o ser humano age indiretamente sobre o ambiente.

Seu primeiro efeito é sobre os homens. Assim, no exemplo clássico de Skinner, um homem sedento, em vez de se dirigir a uma fonte de água diretamente, pode simplesmente "pedir um copo d'água a alguém", ou seja, se engajar em um comportamento que produza um certo padrão de sons que, por sua vez, induz alguém a lhe trazer um copo d'água. A conseqüência última, que é receber o copo d'água, não compartilha nenhuma útil relação mecânica, física, com o comportamento de origem – pedir um copo d'água. De fato, diz Skinner, a característica desse comportamento verbal é o de ser impotente em relação ao mundo físico.

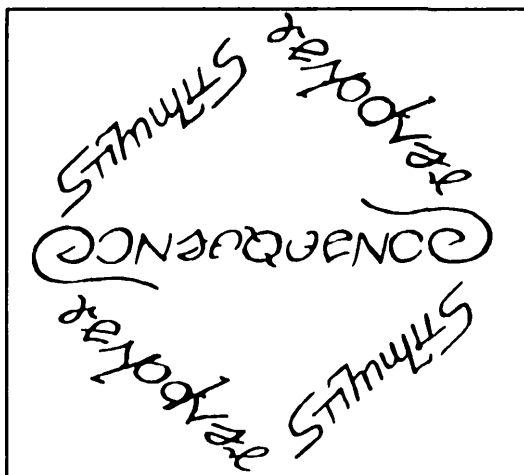
Palavras "não quebram ossos", "não removem montanhas" (Skinner, 1957, p.2). Entretanto, como veremos, palavras podem instruir outros a quebrarem ossos e a derrubarem montanhas. Portanto, o efeito do comportamento verbal é sobre outros homens.

Requer-se, para que haja o comportamento verbal, um falante e um ouvinte, conjunto que é denominado por Skinner de "episódio verbal".

Portanto, nada mais eminentemente verbal que a clássica situação de terapia, onde há, no mínimo, um terapeuta e um cliente interagindo no típico episódio verbal.

Quando da publicação de seu livro *Verbal Behavior* (1957), Skinner dizia que os processos básicos e relações que davam ao comportamento verbal características especiais eram suficientemente compreendidas e que, apesar dos estudos experimentais da A.C. terem sido conduzidos até aquela época com outras espécies que não a humana, Skinner concluía que os resultados não impunham nenhuma restrição de espécie, e que a formulação em termos de Análise do Comportamento em geral poderia ser extrapolada para o comportamento verbal, tornando-nos capazes de lidar mais efetivamente com essa subdivisão do comportamento chamada verbal.

Ao fazer essa conclusão, Skinner admitia explicitamente que estava sendo otimista, tendo em vista, segundo suas próprias palavras, "A dificuldade desse assunto". (Skinner, 1957, p.3)

Análises conceituais e estudos experimentais mais recentes confirmam, como ficará mais claro adiante, que é perfeitamente possível lidar com um comportamento verbal através do modelo de tríplice contingência. Só que dadas as complexidades e as dinâmicas não tão lineares das contingências em vigor no comportamento humano, vez por outra encontramos tentativas criativas de representar o modelo de análise, como fez Catania (1987), na figura a seguir, apresentando o modelo em forma de *Inversion* que pode ser lido da mesma forma de cabeça para baixo.

Hoje os pesquisadores em análise do comportamento verbal são menos otimistas em afirmar que extrapolações do comportamento animal para o homem sejam tão simples, em se tratando de comportamento verbal.

As complexidades do comportamento verbal e as características aparentemente exclusivas da espécie humana deverão ficar claras no decorrer da exposição.

Um outro ponto em que me baseei nas exposições anteriores sobre o comportamento verbal foi o de que entender o comportamento verbal é mais do que usar um vocabulário consistente com o qual se possa descrever exemplos específicos. Nem é um conjunto de princípios teóricos. O critério é mais exigente: numa análise funcional, é verificar quanto conseguimos prever a ocorrência de comportamentos verbais específicos e, eventualmente, quanto podemos produzir comportamento verbal (os latentes em terapia) ou **controlar** tais comportamentos verbais, alterando as condições sob as quais ele ocorre. Só que, para isso, é necessário, então, entender as características especiais do comportamento verbal. O livro de Skinner *Verbal Behavior* foi apenas o início, um "exercício de interpretação" como o próprio autor disse. Autores como Catania (1986), Cerutti (1989), Lowe (1979) e os trabalhos derivados de Sidman e Tailby (1982) têm feito jus à complexidade do legado deixado por Skinner e ido além, avançado muito na direção de apontar, a partir de dados, as múltiplas funções do comportamento verbal e possíveis relações entre o comportamento verbal e possíveis relações entre o comportamento verbal e não-verbal e entre diferentes comportamentos verbais.

É sobre esses avanços, conceituais e experimentais, que passo a expor.

Catania (1988) aponta como função primária da linguagem ou comportamento verbal a de ser um modo eficiente pelo qual um organismo pode mudar o comportamento de outro organismo. Essa função só pode emergir em organismos cujos comportamentos sejam sensíveis às contingências sociais.

Nessa análise, o comportamento verbal não seria uma forma de "expressar emoções" ou "comunicar idéias". Expressar emoções o sistema biológico já o faz muito bem, diz Catania (1988).

Se dizemos a alguém algo como "tenho uma dor de cabeça" é, possivelmente, porque queremos gerar mudanças no comportamento do outro em relação a nós e a nossa dor de cabeça.

Ao escrevermos, por exemplo, algo para ser publicado, não é para comunicar idéias, mas para que outros leiam e falem como nós ou discutam o assunto conosco.

Uma prática clínica derivada dessa postura é, por exemplo, a de que apenas "ouvir" o cliente, sem qualquer reação aparente ou programada, sem uma preocupação de interação (como querem alguns psicanalistas), talvez não seja uma estratégia bem escolhida se quisermos realmente ajudar nosso cliente. Por outro lado, ouvir e registrar as falas, dentro de um referencial de análise funcional de comportamento verbal é uma excelente fonte de dados e o ouvir uma fala, sem puni-la, já é uma forma de aumentar a probabilidade de que comportamentos verbais "en-cobertos" sejam "des-cobertos" nas sessoes.

Catania (1988) sugere ainda três propriedades definidoras funcionais da linguagem ou comportamento verbal:

1) Controle instrucional
2) Classes de equivalência
3) Processos autoclíticos

1. Controle instrucional

O controle instrucional é a mais simples e a mais óbvia função do comportamento verbal: o comportamento verbal é o modo pelo qual um organismo induz, orienta o outro organismo a fazer alguma coisa. O comportamento controlado por instruções é também denominado comportamento governado por regras. Extensas discussões e estudos têm havido sobre a distinção entre comportamento governado por regras e comportamento modelado por contingências.

Uma das mais polêmicas e interessantes é a de que o comportamento não-verbal, seria, às vezes, insensível às contingências, tendo como um dos determinantes dessa insensibilidade formulações verbais dos sujeitos coerentes com o comportamento não verbal.

Os experimentos que demonstram essa insensibilidade (Lowe, 1979, por exemplo) basicamente fazem o seguinte: submetem sujeitos humanos a diferentes esquemas de reforçamento (FI, FR, DRL, DRH) e verificam, em geral, que o desempenho humano, ao

contrário do desempenho animal, não produz taxas de respostas coerentes com os esquemas em vigor, ao contrário do que se obtém com os animais. Na investigação dos determinantes desse fenômeno, os experimentadores descobriram que sujeitos humanos apresentavam formulações verbais sobre o desempenho (as contingências), que não eram coerentes nem adequadas com o esquema em vigor. Por exemplo, se o esquema de reforçamento era FI (intervalo fixo), o padrão clássico conhecido e esperado é pausa após reforço, seguida de taxa acelerada que só termina após a liberação do próximo reforço. Se o sujeito elaborava uma formulação verbal baseada em número de respostas – "quanto mais eu respondo mais eu ganho" – , que não é a contingência programada em FI, o sujeito se mantém com o desempenho que formulou verbalmente – altas taxas –, mesmo que o esquema de reforçamento não "exija" altas taxas, ou seja, não o reforce.

Os experimentos foram mais longe, demonstrando que, se o experimentador modelar as formulações verbais do sujeito sobre o seu desempenho (auto-instrução), pode-se conseguir a sensibilidade às contingências. Ou seja, que o comportamento verbal é facilmente modelado pelas contingências e que ele pode fazer o sujeito se comportar de acordo com as mesmas contingências. É o efeito do comportamento verbal sobre o não-verbal, funcionando como mediador deste.

As implicações sobre a prática clínica são bombásticas, no sentido em que indicam o poder que o terapeuta pode ter em alterar o discurso do seu cliente para que este possa ficar mais atento ao que ocorre à sua volta e possa ficar sob o controle das contingências e não de suas eventuais formulações verbais, eventualmente incorretas sobre elas. Em outras palavras, esses dados podem mostrar como o terapeuta pode ser feliz em mudar preconceitos, estereótipos, estigmas e fantasias que nunca foram bem-sucedidas. Basta começar a mudar o comportamento verbal do cliente, o seu discurso ou, como querem os filósofos, a sua "visão de mundo".

Um pouco inconformada com a chamada "insensibilidade às contingências" do comportamento, Assis (1995) conduziu um estudo para verificar se, na verdade, essa insensibilidade não era um subproduto de histórias de vida de coerência de instruções. Dito e feito. Conduzindo experimentos com 93 crianças, demonstra, dentre outros pontos, que se pode manter um comportamento sob o controle de contingências se houver uma história de vida onde as instruções referentes ao desempenho foram coerentes com as contingências em vigor. Se o foram, então o desempenho sob o controle de contingências manter-se-á mesmo quando retiradas as instruções. E até se manterá, **mesmo quando as instruções não forem mais adequadas.**

Uma história de vida de instruções incoerentes com as contingências em vigor pode instalar "desconfiança" nas instruções e o sujeito aprende a responder em oposição ao instruído sendo, então, reforçado e mantido pelas contingências. E até a manter o comportamento de responder às avessas ao instruído, mesmo quando as instruções passarem a ser coerentes (e daí seu desempenho não está sob o controle de contingências e sob o controle de ser o oposto ao instruído).

Assis (1995) demonstrou, ainda, o outro lado da moeda: que, a depender do esquema *de contingências em vigor, o efeito de instruções será mais ou menos forte.* Quando as crianças de seu estudo foram submetidas a um esquema DRH (onde o sujeito é reforçado por responder "rapidamente"), o controle pela contingência foi mais forte do

que o controle pelas instruções; o desempenho em DRL (onde o sujeito é reforçado por responder "lentamente") foi mais controlado pelas instruções do que pelas contingências.

A expressão ou conclusão geral que particularmente fiquei desse estudo e de suas implicações para a vida é a de que há, de fato, uma interação no controle por contingências e no controle por regras; de que há contingências mais fortes que geram desempenhos mais intensos, mais precisos, com limites muito claros (o comportamento em DRH, por exemplo), onde o poder das instruções em mudar esse desempenho fica menor, ou seja, o contato com a contingência suplanta o contato com as instruções. Se a contingência é mais difusa, menos intensa, do ponto de vista do padrão de respostas geradas (DRL), daí o poder das instruções em controlar o comportamento não-verbal é maior (que obedeceu a "instruções", mesmo quando incoerentes).

O que fazemos, na prática clínica, com esse controle multifatorial de contingências e regras? O que fazemos com as interações entre o comportamento verbal e não-verbal?

Difícil responder rapidamente, mas, sem dúvida, coletar dados e analisar a possível função da história de vida de instruções e sobre a história atual de contingências para poder intervir como terapeuta, ora sendo uma fonte coerente de instruções ora criando situações que façam o indivíduo observar melhor a contingência antes de seguir instruções.

Nossa terapia não é apenas a do "aqui, hoje e agora", nem fica apenas no passado. Leva em conta ambos.

2. Classes de equivalência

A linguagem ou comportamento verbal é simbólica, ou seja, um termo pode representar o outro, havendo uma simetria, reciprocidade, uma reversibilidade entre ambos, apresentando, portanto, uma das propriedades das classes de equivalência que é a simetria. As relações entre os eventos verbais e não-verbais são bidirecionais. Ao ver a palavra "cachorro", posso apontar o animal e ao ver o animal posso apontar a palavra cachorro ou dizer cachorro.

Para garantir se uma pessoa compreende palavras e nao apenas as repete, é necessário verificar se ela estabelece relações de equivalência (simetria, reflexividade e transitividade) entre as palavras e o mundo, entre os termos verbais codificados pela cultura para representar os eventos e os próprios eventos.

A literatura que investiga a emergência de relações de equivalência em geral verifica se os sujeitos de pesquisa, ao aprenderem relações condicionais entre termos do tipo "se ... então" (se A, então B e se B, então C) extrapolam da condicionalidade, demonstrando que A, B e C se tornaram equivalentes. A equivalência é demonstrada pela relação de bidirecionalidade entre eles (se A = B, então B = A, simetria), pela relação de identidade entre eles (reflexividade, onde A = A, B = B e C = C) e, finalmente, pela transitividade, onde se A = B e B = C, então A = C.

Essa capacidade, habilidade de estabelecer relações dinâmicas e flexíveis entre estímulos, aparece, para surpresa de behavioristas mais ortodoxos, sem reforçamento direto e explícito. Com um mínimo de ensino de relações condicionais, muitas e novas relações de equivalência podem emergir. Os resultados não podem, ainda, ser explicados

pelo que ocorre na situação experimental apenas. As relações de equivalência emergem sem a necessidade do reforçamento explícito. Soma-se a essa conclusão uma outra que relaciona comportamento verbal e equivalência: parece que não é apenas tão-somente uma função da linguagem estabelecer equivalências, mas estabelecer equivalência entre *estímulos parece só ser possível graças à linguagem.*

Não se sabe exatamente ainda se linguagem é um pré-requisito para se formar equivalências tal como obtemos em humanos ou se formar equivalência é pré-requisito para linguagem ou se ambos são partes de um mesmo fenômeno humano. Mas, afora as discussões teóricas, uma das vantagens das descobertas de equivalência para a prática clínica é que, por ser um fenômeno que emerge, basta ensinar alguns conceitos equivalentes e muitas outras relações de equivalência poderão surgir. Há um potencial gerador de novos comportamentos, não diretamente ensinados.

A basear-me pelos recortes que fiz até aqui, as pesquisas básicas têm trazido complexidades suficientes para fazer jus ao fenômeno que analisa: o ser humano, em sua característica bastante peculiar: ser verbal. Isso pode torna-lo "cego" a contingências e independente do reforçamento. Para alguém desavisado, essas conclusões podem servir para um forte abalo no paradigma behaviorista radical. Mas só o susto, a surpresa ou a superficialidade de análise é que concluiriam pelo abalo.

O que vemos é, ao contrário, que o paradigma dá conta de analisar aspectos sutis e de múltiplas inter-relações.

O último item que apresento é mais um indicador, a meu ver, das complexidades de que somos capazes de avaliar enquanto cientistas do comportamento.

3. Processos autoclíticos

Uma terceira propriedade definidora funcional do comportamento verbal seria a de produzir processos autoclíticos, ou seja, a de produzir partes de uma oração, partes de um comportamento verbal que modificam as partes que as acompanham.

Os componentes, os elementos, as partes de processos autoclíticos coincidem, *por vezes, com elementos da nossa gramática (conjunções, advérbios, preposições, artigos,* orações principais de um período composto por subordinação).

Essas partes de uma oração podem ser mínimas em tamanho (como os artigos), mas são possíveis de serem fragmentadas e revelam os controles das variáveis no ambiente e na história do falante.

Essas partes – chamadas de respostas verbais – são, por exemplo, respostas com a conjunção "se", "que", pronomes como "alguns", "nenhum" e expressões como "eu penso" , "eu suponho", "eu imagino", "eu acho", "eu desejo que".

Essas partes ou respostas verbais vão ser especialmente arranjadas numa frase de quando alguém diz algo. E essas partes vão modificar as partes seguintes. Ou, dito de outra forma, uma parte do comportamento do organismo torna-se uma variável controladora da outra parte (para os gramáticos, um "modificador") ("um livro" é diferente de "o livro").

A esse controle de uma parte de um enunciado verbal sobre a outra parte do enunciado, Skinner (1957) chamou de **processo autoclítico**.

"O termo autoclítico é empregado para sugerir o comportamento que é baseado em e depende do outro comportamento verbal". (2)

A razão pela qual eu julguei importante selecionar os processos autoclíticos para uma fala sobre o comportamento verbal e prática clínica é porque eu encontro, nessa rica proposta de Skinner, a razão pela qual a fala do cliente numa terapia não deve ser apenas alvo de controle pelo terapeuta, mas também uma rica fonte de dados sobre o cliente, sua história e as variáveis controladoras atuais de seu comportamento.

Diz Skinner:

> *" The speaker may 'know what he is saying' in the sense in which he 'knows' any part or feature of the environment. Some of his behavior (the "known") serves as a variable in control of other parts ("knowing"). Such "propositional attitudes" as assertion, negation, and quantifications, the design achieved through reviewing and rejecting or emitting responses, (...) and the highly complex manipulations of verbal thinking can all, as we shall see , be analysed in terms of behavior which is evoked by or acts upon other behavior of the speaker.*
>
> *The speaker is the organism which engages in or executes verbal behavior. He is also a locus – a place in which a number of variables come together in a unique confluence."(Skinner, 1957, p. 312)*

Um dos autoclíticos particularmente importante para os terapeutas é o autoclítico autodescritivo. O falante pode falar de si. Ele pode descrever as respostas que ele emitiu, que está emitindo, ou que irá emitir. Por exemplo, ele pode dizer "eu disse adeus" ou "agora eu disse adeus" ou "eu direi adeus". Ele também pode descrever o estado de força de tal resposta, bem como de suas fontes controladoras.

Se o falante diz "eu acho que" ou "eu suponho que", ele está indicando que a resposta que se seguirá está baseada em estimulação insuficiente ou foi pobremente condicionada.

Os autoclíticos "eu juro", "eu garanto", "eu prometo" dão a força da resposta verbal que se seguirá a essas expressões e também nos dá, indiretamente, a adequação das variáveis responsáveis pela resposta verbal.

Todos esses autoclíticos podem ser omitidos sem que se mude a natureza do efeito sobre o ouvinte, mas eles tornam o efeito mais preciso, permitindo ao ouvinte modificar ações apropriadas de acordo.

Os autoclíticos são, portanto, fonte de maior precisão da atuação do terapeuta.

Um outro autoclítico importante para o tema deste texto é o autoclítico que indica, nas palavras de Skinner, condições emocionais ou motivacionais do falante (como por exemplo, "estou feliz em dizer que", "detesto dizer que", "não concordo que você", etc.). Esses autoclíticos afetam o ouvinte não tanto em modificar a reação deste às respostas verbais do falante que acompanha esses autoclíticos, mas em enfatizar a relação pessoal do ouvinte com o falante.

Em suma, os autoclíticos não existem sem uma outra resposta verbal que os acompanha e é a relação entre ambos que permitirá ao ouvinte reagir à resposta verbal que acompanha o autoclítico com mais eficiência e sucesso. Por exemplo, o autoclítico "eu desejo que" se vier acompanhado de "eu desejo que você me diga o que quer", tem o efeito de atenuar um mando, uma ordem equivalente a "diga-me o que você quer". Quando o autoclítico está em "eu desejo que fosse primavera", o autoclítico "eu desejo que" sugere um mando mágico.

Analisar tais sutilezas, detectar essas diferenças a partir do discurso do cliente, é ter indicadores adicionais das fontes controladoras do comportamento do cliente relatado em sua fala e da sua relação com o terapeuta. São, portanto, algumas das funções do autoclítico na prática clínica.

A maioria dos bons terapeutas já faz isso bem, sem saber que tais respostas verbais se chamam autoclíticos. Muitos terapeutas não-comportamentais o fazem e chamam de "análise do discurso", "análise de conteúdo" e dizem que os analistas do comportamento não o fazem porque deixam a estrutura "de fora" e analisam só a função.

A análise oferecida por Skinner para os processos autoclíticos, aliada a dados de nossas pesquisas em controle de estímulos e aquisição de leitura (Matos e Hübner-D'Oliveira, 1992) e aliada às contribuições de Catania aqui apresentadas, diz que estamos interessados na estrutura e na função dos estímulos, em ambos.

Mais do que isso, porém, a análise do comportamento verbal na análise do comportamento é um modo eficiente de avaliar e intervir na fala e na conduta daqueles que vêm em busca de nossa ajuda, enquanto terapeutas.

Bibliografia

ASSIS, F.P. (1995). Efeitos de instruções mínimas, coerentes e incoerentes no eguimento de instruções posteriores sob diferentes esquemas de reforçamento: uma contribuição ao estudo da interação contingência-regras. Tese de doutorado apresentada no Instituto de Psicologia da USP.

CATANIA,C. (1986). On the difference between verbal and nonverbal behavior. *The analysis of verbal behavior*, 4, 2-9.

(1987). Inversion of the three-term contingency. *The Behavior Analyst*, 10, 197.

(1988). The functions of language. Curso ministrado durante a XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão. São Paulo.

CERUTTI, D. (1989). Discrimination Theory of Rule-governed behavior. *Journal of The Experimental Analysis of behavior*, 51, 259-276.

GLENN, S. S. (1993).On the windows on th 21st. Century. *The behavior Analyst*. 16, 133-151.

LOWE, C.F. (1979). Determinants of human operant behavior. Em M.D. Zeiler & P. Harzen (Eds.). *Advances in Analysis of behaviour*. vol. 1. Reinforcement and the organization of behaviour (pp. 159-192). Chichester, England; Wiley.

MATOS, M.A e HÜBNER-D'OLIVEIRA, M.M. (1992). Equivalence relations and reading. Em S.C. Hayes e L.J. Hayes (Orgs). *Understanding Verbal Relations*. Reno: Context Press, pp. 83-94.

SIDMAN, M., & TAILBY, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample. An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.

SKINNER, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton.

Capítulo 37

Comportamento adjuntivo: um possível modelo para análise e intervenção em problemas de saúde[1]

Lincoln da Silva Gimenes[2]

No início dos anos 60, o termo comportamento adjuntivo, ou comportamento induzido por esquema de reforçamento, foi instituído a partir do trabalho pioneiro desenvolvido por John Falk (1961). O fenômeno foi um candidato natural a uma possível terceira classe de comportamentos no escopo da análise experimental do comportamento (sendo as duas primeiras classes representadas por comportamentos respondentes e operantes). A robustez do fenômeno chamou a atenção pela sua similaridade com distúrbios comportamentais, pois a sua ocorrência desafiava as explicações derivadas tanto de princípios operantes e respondentes quanto de princípios fisiológicos. Polidipsia, o fenômeno inicialmente demonstrado por Falk (1961), é caracterizada pelo consumo excessivo de água, em situação de não-privação desta, quando o comportamento de um organismo (usualmente um rato) se encontra sob o controle de uma contingência temporal de

[1] Este trabalho é dedicado à memória de Israel Goldiamond, mestre e amigo.

[2] Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900 Brasília, DF. E-mail: lgimenes@guarany.unb.br

reforçamento por alimento. Além da polidipsia, o consumo de álcool (Falk, Samson e Winger, 1972), a ingestão de materiais não-comestíveis (Villareal, 1967), bem como a agressão (Hutchinson, Azrin e Hunt, 1968), também foram demonstrados como comportamentos adjuntivos em animais. Em humanos, alguns comportamentos adjuntivos como o consumo de bebidas alcoólicas (Doyle e Samson, 1985) e comportamentos prejudiciais à saúde (Cantor, Smith e Bryan, 1982), também foram relatados. A constatação desses comportamentos induzidos por, ou adjuntivos a contingências de reforçamento específicas, sugeriu um possível modelo experimental para a compreensão de alguns distúrbios comportamentais, como o alcoolismo e o consumo de drogas, entre outros. Na área de consumo de drogas, uma vasta literatura tem sido produzida desde então (Falk, 1984; Falk, 1993; Falk e Feingold, 1987; Gilbert, 1978; Sanger, 1986).

Uma das características principais dos comportamentos adjuntivos é a sua sistematicidade, isto é, sua dependência a uma determinada contingência de reforçamento e ao contexto no qual essa contingência opera. O comportamento adjuntivo não é só alterado por modificações nas relações entre os elementos da contingência mas também por variáveis de contexto, como, por exemplo, as variáveis potenciadoras da contingência ou operações estabelecedoras, ou ainda a história de desenvolvimento da contingência.

Diferente dos outros elementos relacionados a uma contingência, o comportamento adjuntivo não atua sobre a contingência, mas sim é colateral às intrincadas relações contingenciais. Dessa forma, os comportamentos adjuntivos podem ser vistos como sintomas ou descritores das contingências, isto é, eles podem nos indicar o que está acontecendo numa determinada situação, ou que tipos de relações contingenciais estão operando num dado momento. Assim, qualquer intervenção direcionada para a alteração desses comportamentos, baseada numa análise linear (cf. Goldiamond, 1974; 1984), estará fadada ao insucesso, pois, como qualquer sintoma, esses comportamentos podem ser passíveis de substituição ou remissão. O controle desses comportamentos só é possível através da identificação das contingências das quais eles são um subproduto, e da intervenção diretamente sobre essas contingências.

A partir de uma observação acidental, Raylfield e colaboradores demonstraram, no início dos anos 80, que comportamentos fisiológicos também poderiam ser induzidos ou adjuntivos a certas contingências de reforçamento (Rayfield, Segal & Goldiamond, 1982). Trabalhando com ratos como sujeitos, esses pesquisadores obtiveram dados sistemáticos do funcionamento intestinal através da manipulação de diferentes contingências de reforçamento. Os dados iniciais mostraram a ocorrência sistemática de defecação em sessões de esquemas temporais de reforçamento, e a ausência de defecação em sessões de esquemas de razão ou de reforçamento contínuo. Os esquemas temporais associados à defecação eram tanto de intervalo fixo ou variável, ou ainda, de tempo fixo ou variável.

Dando seqüência ao trabalho iniciado por Rayfield e seus colaboradores, realizamos uma série de experimentos manipulando variáveis, tais como o tipo e a magnitude do reforço, bem como a história de exposição às contingências (Gimenes, Andronis & Goldiamond, 1987; Gimenes, Melo, Nalini & Gonçalves, 1989). Os dados obtidos nesses estudos, além de replicar as observações iniciais, revelam a regularidade e a persistência do controle das diferentes contingências sobre o comportamento do trato intestinal. Animais expostos diariamente a essas contingências, por períodos além de 365 dias, apresentaram padrões de comportamento intestinal de acordo com as contingências às quais foram

expostos. Animais expostos à contingência de reforçamento contínuo apresentaram total ausência de defecação durante as sessões experimentais; animais expostos a contingências de intervalo fixo apresentaram ocorrência de defecação na quase totalidade das sessões experimentais; e animais expostos alternadamente a essas duas contingências apresentaram ocorrência ou ausência de defecação, de acordo com a contingência, operando numa dada sessão experimental. Com o objetivo de se verificar possíveis patologias associadas ao longo tempo de exposição às diferentes condições experimentais, os animais foram sacrificados e exames histo-patológicos do sistema digestivo foram realizados. Os dados desses exames revelaram patologias no sistema digestivo (intestinos) dos animais que haviam sido expostos à contingência de reforçamento contínuo e que haviam, portanto, apresentado ausência de defecação durante as sessões experimentais (Gimenes, Melo, Gonçalves & Nalini, 1989). Os resultados da análise histo-patológica, junto com dados obtidos de um grupo de controle exposto ao ambiente experimental porém a nenhum arranjo contingencial, indicam que o principal comportamento adjuntivo ocorrendo nessa situação é aquele induzido pela contingência de reforçamento contínuo, ou ainda de razão, ou seja, o comportamento intestinal de supressão de defecação, e não a sua ocorrência. Por outro lado, as comparações com o grupo de controle permitem também afirmar, como inicialmente sugerido por Rayfield e seus colaboradores, que os esquemas temporais tendem a aumentar a atividade intestinal que normalmente ocorre numa situação de não-contingência. Em outras palavras, o comportamento intestinal (motilidade) apresenta sensibilidade a mudanças ambientais funcionais, podendo apresentar supressão ou aceleração, alterações essas que podem ser caracterizadas como constipação e diarréia, respectivamente.

Os dados apresentados acima, referentes ao comportamento intestinal, foram obtidos entre sessões, isto é, a cada sessão experimental, uma única contingência operava durante toda a sessão. Numa segunda série de experimentos, investigamos a possibilidade do controle alternado do comportamento intestinal, dentro de uma mesma sessão (Gimenes, Andronis & Goldiamond, 1988). Para tanto, utilizamos um procedimento de esquema múltiplo, no qual dois componentes, uma contingência de intervalo fixo e uma contingência de reforçamento contínuo, se alternavam a cada cinco minutos, numa sessão de 30 minutos de duração. Os resultados obtidos nesses experimentos demonstraram a efetividade do controle das diferentes contingências sobre o comportamento intestinal, mesmo quando a alternação entre as duas contingências ocorreu em períodos de tempo bastante curtos. Foram observadas ocorrências de defecação durante os componentes de intervalo fixo do esquema múltiplo e sua ausência durante os componentes de reforçamento contínuo; cerca de 98% das ocorrências de defecação aconteceram durante os componentes de intervalo fixo, tendo sido nos três segmentos desse esquema que compunham a sessão experimental. Os dados desse estudo demonstram a alta sensibilidade do comportamento intestinal às rápidas alterações nas contingências de reforçamento.

Como citado anteriormente, os comportamentos adjuntivos estão sujeitos aos efeitos das diferentes variáveis que atuam sobre a contingência. Dessa forma, poderia o controle sobre o operante em questão, exercido pelos diferentes estímulos sinalizadores dos componentes do esquema múltiplo, ser também estendido ao comportamento adjuntivo, no caso o comportamento intestinal? Ou, ainda, poderiam esses estímulos passar a controlar o comportamento intestinal, mesmo quando apresentados na ausência dos

respectivos esquemas de reforçamento dos quais foram sinalizadores? Para tentar responder a essas perguntas, realizamos uma replicação do estudo com esquemas múltiplos, adicionando sessões de teste para verificação do comportamento intestinal na presença apenas dos estímulos sinalizadores dos diferentes componentes do esquema múltiplo (Gimenes, Bezerra, Dacanal, Campos e Brandão, 1996). Após 40 sessões (sessões de desempenho), os sujeitos passaram a ser expostos, além das sessões diárias de desempenho, a uma sessão semanal de teste, durante dez semanas. Nas sessões de teste, os sujeitos eram expostos às mesmas sessões do esquema múltiplo, porém sem a presença da barra na caixa experimental, isto é, durante a sessão de 30 minutos, o sujeito era exposto à alternação dos estímulos sinalizadores dos diferentes componentes a cada cinco minutos. A figura 1 apresenta os dados obtidos de três sujeitos submetidos a esse arranjo experimental.

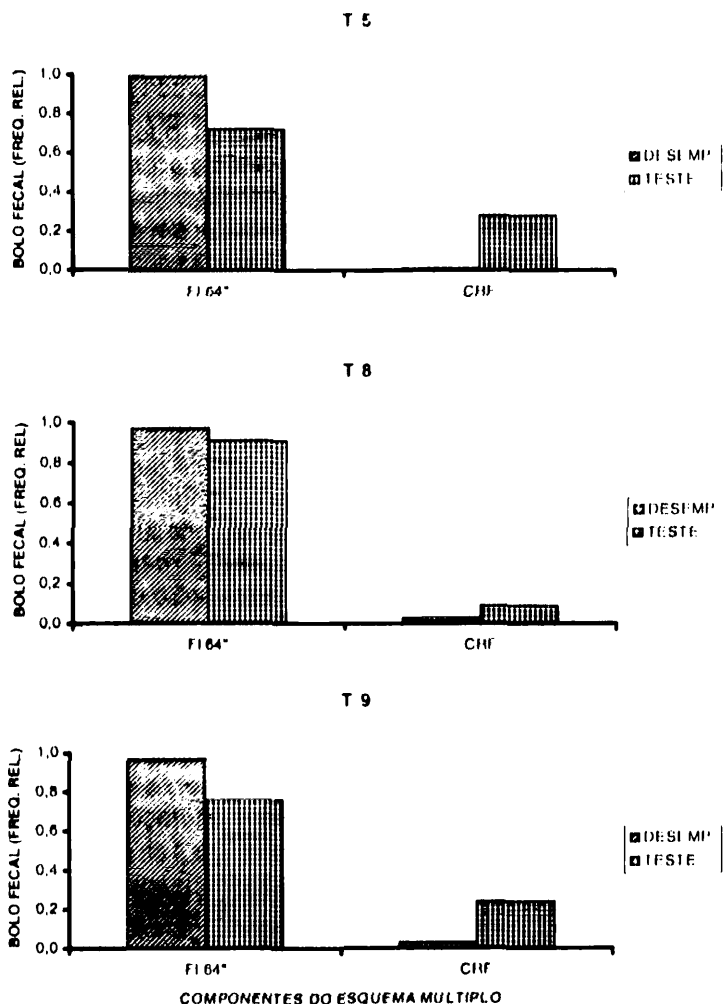



Figura 1. Distribuição relativa das ocorrências de defecação nos dois componentes do esquema múltiplo, para os três sujeitos. Os dados representam o total das sessões de desempenho e teste.

Como pode ser observado na figura 1, para os três sujeitos, quase a totalidade das ocorrências de defecação ocorreram durante os componentes do esquema de intervalo fixo, replicando assim os dados obtidos anteriormente (Gimenes et. al., 1988). A figura 1 demonstra ainda, que, durante as sessões de teste, cerca de 80% das ocorrências de defecação ocorreram também durante os componentes do esquema de intervalo fixo. Embora o controle observado nessas sessões de teste não seja da mesma magnitude daquele observado quando a contingência estava efetivamente em vigor, esses dados mostram uma extensão do controle dos estímulos sinalizadores do esquema múltiplo para o comportamento adjuntivo resultante dessa contingência. Diferentes tipos de testes daqueles utilizados na obtenção dos dados anteriores podem demonstrar um controle de estímulos mais próximo daquele observado na situação de contingência. Experimentos avaliando esses diferentes tipos de teste estão no momento sendo realizados em nosso laboratório.

Esses dados sobre controle de estímulos podem nos fornecer pistas para a identificação de relações funcionais controladoras do comportamento intestinal, que numa primeira análise, parece não estar relacionado a nenhuma contingência conseqüencial específica. Muitas vezes, esses comportamentos são considerados como respondentes, principalmente a estímulos estressores ou associados a estados emocionais, Ester e Goulston, 1973; Johnsen, Jacobsen e Forde, 1986; West, 1970). Por outro lado, os dados até aqui obtidos nos estudos de laboratório, com animais, sobre motilidade intestinal como comportamento adjuntivo, têm demonstrado que esses comportamentos podem ser produto de contingências de reforçamento positivo, as quais não são associadas a situações aversivas ou geradoras de estresse.

Um trabalho de pesquisa básica, com animais, não leva necessariamente a extrapolações para fora do laboratório, principalmente nos seus estágios iniciais. Por outro lado, muitas vezes essa extrapolação pode ser produzida acidentalmente. O contato da equipe de pesquisa, investigando diferentes parâmetros do comportamento intestinal como comportamento adjuntivo, com um paciente portador da sídrome do cólon irritável, abriu as perspectivas para essa extrapolação.

A sídrome do cólon irritável é um problema de saúde de alta prevalência, representando de 50 a 70% de todos os pacientes com queixas gastrointestinais (Fielding, 1977). Os sintomas são caracterizados por dores abdominais e mudanças intestinais (constipação e/ou diarréia), na ausência de qualquer anormalidade que possa ser detectada por investigações médicas usuais para esses sintomas. Na verdade, a probabilidade de se encontrar organicidade em pacientes com a sídrome do cólon irritável é de apenas 5% (Kohutis, 1994). A etiologia da síndrome do cólon irritável, permanece, ainda hoje, obscura. Vários estudos relatam a presença de alterações psicológicas, como depressão, ansiedade e somatização em pacientes com essa síndrome (Lynn & Friedman, 1993). A relação entre estresse e síndrome do cólon irritável tem sido também investigada, mas os resultados até agora encontrados são inconclusivos (Payne, Blanchard, Holt e Schwarz, 1992; Suls, Wan e Blanchard, 1994). A questão que permanece aberta sobre a relação das alterações psicológicas com essa síndrome é do tipo ovo-galinha. Uma vez que os dados psicológicos são obtidos após o diagnóstico da síndrome, ambos podem ser tanto causa quanto efeito, ou ainda, ambos podem ser colaterais, isto é, adjuntivos a contingências de vida diária que podem não ser necessariamente aversivas ou estressantes. Além disso, o estresse relatado por alguns pacientes pode ser uma "característica de demanda"

da situação social, isto é, a audiência desses pacientes espera que seja fornecida uma causalidade psicológica ao distúrbio intestinal relatado, e são essas expectativas sociais (as demandas) que governam os relatos subjetivos (Azrin, Holtz e Goldiamond, 1961; Azrin, Holtz, Ulrich e Goldiamond, 1961). Pela complexidade envolvida na etiologia da síndrome do cólon irritável, uma revisão da literatura sobre o assunto demonstra que nenhuma forma de terapia tem sido efetiva.

Dados obtidos a partir de registros de atividades diárias, realizados por dois pacientes portadores da síndrome do cólon irritável, sugerem que pelo menos alguns casos possam ser melhor compreendidos a partir de uma análise derivada do modelo de comportamento adjuntivo. Nos dois casos, fica clara a relação entre regularidade ou repetitividade de atividades, tais como trabalho, lazer e alimentação, com o comportamento intestinal desses pacientes. Em um dos casos, num paciente que apresentava um quadro de diarréia crônica, as suas atividades diárias eram caracterizadas por tarefas pontuais em determinados horários, com tempo livre e sem nenhuma programação específica para os períodos entre essas atividades pontuais. Guardadas as devidas proporções e características, suas atividades poderiam ser descritas como semelhantes àquelas apresentadas por um organismo sob o controle de uma contingência de reforçamento em intervalo fixo. O segundo caso, uma paciente com quadro de constipação crônica, apresentava uma rotina de atividades caracterizada por repetitividade e invariações ao longo do dia. A sua rotina diária poderia ser caracterizada como semelhante àquelas programadas por contingências de reforçamento contínuo ou em razão. As análises detalhadas dos registros diários desses pacientes permitem observar a alteração de seus comportamentos intestinais, quando da ocorrência de uma alteração ou quebra nessas rotinas altamente estruturadas e bem-estabelecidas. O tipo de intervenção sugerida, baseada nessa análise, é o de reestruturação das atividades por parte do paciente, buscando encontrar um padrão de atividades que melhor se correlacione com um comportamento intestinal mais regular.

Os dados obtidos nas pesquisas realizadas no laboratório, enquanto de interesse clínico, servem para subsidiar nosso conhecimento sobre comportamentos adjuntivos e suas interações com operantes e respondentes e com a área de controle de estímulos, bem como contribuir para o nosso entendimento das complexas relações entre comportamentos que são governados por conseqüências ambientais (i.e., trabalho) e comportamentos que são governados por exigências internas (i.e., eliminação), e a relação de ambos com mudanças fisiológicas. Além disso, esses dados podem também sugerir novos ângulos para a análise e a intervenção em um problema de saúde de alta prevalência. Essa ponte entre o laboratório e a clínica apresenta, entretanto, várias barreiras; os organismos, os contextos, e o grau de controle sobre a análise e a intervenção são bastante diferentes. Por essas razões, qualquer tentativa de aplicação de dados do laboratório, com animais, para situações clínicas, de uma forma direta e linear, é passível de fracasso. Segundo Sidman (1960), a nossa principal tarefa é a de reconhecermos semelhanças nos processos comportamentais envolvidos nas duas situações. Apesar das diferenças nas variáveis envolvidas nessas situações, nós devemos classificá-las de tal modo que possamos reconhecer similaridades nos seus princípios de operação. Por sua vez, essa relação entre laboratório e clínica, ou pesquisa básica e aplicação, só será bem-sucedida a partir de uma experimentação rigorosa e de um cuidadoso exercício de imaginação.

Além das dificuldades apresentadas, a utilização de modelos animais tem como um dos problemas principais a aceitação, principalmente por parte daqueles que atuam na prática clínica, da semelhança entre os processos observados no laboratório e aqueles produzindo as chamadas disfunções comportamentais, motivos das queixas de seus pacientes. Como uma contribuição para o saneamento dessa disputa, podemos parafrasear Allison (1983) no fecho de seu livro *Behavioral Economics*. Tanto os defensores quanto os críticos provavelmente concordariam que o experimento de laboratório pode, na melhor das hipóteses, fornecer uma aproximação apenas pálida da sua inspiração inicial e seu objetivo último, o mundo fora do laboratório. Como um exemplo, ainda hoje, é praticamente impossível predizer o caminho exato que uma folha percorrerá, ao cair de uma árvore, até atingir o solo. Entretanto, o seu comportamento não pode violar nenhuma das leis reveladas em casos mais simples: quando a folha que está caindo começa a subir, nós podemos procurar por fios que a sustentem ou por correntes de ar; jamais procuramos por bruxas ou magos. Talvez nos deparamos com dificuldade similar na predição do comportamento de diferentes indivíduos em diferentes situações. Mas o comportamento desses indivíduos não desafiará nenhuma das leis naturais que podemos aprender através do estudo meticuloso de suas formas mais simples.

Bibliografia

ALLISON, J. (1983) *Behavioral economics*. New York: Praeger Publishers.

AZRIN, N.H., HOLZ, W., & GOLDIAMOND, I. (1961) Response bias in questionnaire reports. *Journal of Consulting Psychology*, 25, 324-326.

AZRIN, N.H., HOLZ, W., ULRICH, R., & GOLDIAMOND, I. (1961) The control of the content of conversation through reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 4, 25-30.

CANTOR, M.B., SMITH, S.E., & BRYAN, B.R. (1982) Induced bad habits: adjunctive ingestion an grooming in human subjects. *Appetite: Journal for Intake Research*, 3, 1-12.

DOYLE, T. F., & SAMSON, H.H. (1985) Schedule-induced drinking in humans: a potential factor in excessive alcohol use. *Drug and Alcohol Dependence*, 16, 117-132.

ESTER, W.K. & GOULSTON, K.J. (1973) Levels of anxiety in colonic disorders. *New England Journal of Medicine*, 288, 16-20.

FALK, J. (1961) Production of polydipsia in rats by an intermitent food schedule. *Science*, 133, 195-196.

(1984) Excessive behavior and drug-taking: environmental generation and self-control. In P.K. Lavison (Ed.), *Substance abuse, habitual behavior, and self-control*. Boulder: Westview Press.

_(1993) Schedule-induced drug self-administration. In F. van Haaren (Ed), *Methodsin behavioral pharmacology*. London: Elsevier Science Publishers.

FALK, J., & FEINGOLD, D.A. (1987) Environmental and cultural factors in the behavioral action of drugs. In H.Y. Meltzer (Ed.), *Psychopharmacology: the third generation of progress.* New York: Raven Press.

FALK, J.; SAMSON, H.H. & WINGER, G. (1972) Schedule consumption of ethyl alcohol in rats. *Science*, 177, 811.

FIELDING, J.F. (1977) A year in out-patients with irritable bowel syndrome. *Irish Journal of Medical Sciences*, 146, 162-166.

GILBERT, R.M. (1978) Schedule-induced self-administration of drugs. In D.E. Blackman & D.J. Sanger (Eds.), *Contemporary research in behavioral pharmacology.* New york: Plenum Publishing Corporation.

GIMENES, L.S., Andronis, P.T., & Goldiamond, I. (1987) Estudo de algumas variáveis de procedimento na defecação induzida por esquemas de reforçamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3, 104-116.

GIMENES, L.S., ANDRONIS, P.T., & GOLDIAMOND, I. (1988) Defecação induzida por esquema múltiplo de reforçamento. *Ciência e Cultura*, 40, 1121-1123.

GIMENES, L.S., BEZERRA, A.C.A., DACANAL, J.N., CAMPOS, L.M., & BRANDÃO, A.M. (1986) Controle de estímulos sobre defecação induzida por esquema múltiplo. Resumos da XXVI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, p. 52.

GIMENES, L.S., MELO, R.M., GONÇALVES, F:A.S., & NALINI, L.E.G. (1989) Efeitos histo-patológicos da defecação induzida por contingências de reforçamento. Resumos da XIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, p. 121.

GIMENES, L.S., MELO, R.M., NALINI, L.E.G., & GONÇALVES, F.A.S. (1989) Defecação induzida por contingências durante um longo período de exposição. Resumos da 40ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, pp. 837-838.

GOLDIAMOND, I. (1974) Alternative sets as a framework for behavioral formulations and research. *Behaviorism*, 3, 49-86.

(1984) Training parents and ethicists in nonlinear behavior analysis. In R.F. Dangel & R.A. Polster (Eds.), *Parent training: foundations of research and practice.* New York: Guilford.

HUTCHINSON, R.R., AZRIN, N.H., & HUNT, G.M. (1968) Attack produced by intermittent reinforcement of a concurrent operant response. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 11, 489-495.

JOHNSEN, R., JACOBSEN, B.K., & FORDE, O.H. (1986) Associations between symptoms of irritable colon and psychological and social conditions and lifestyle. *British Medical Journal*, 292, 1633-1635.

LYNN, R.B. & FRIEDMAN, L.S. (1993) Irritable bowel syndrome. *New England Journal of Medicine*, 329, 1940-1945.

PAYNE, A., BLANCHARD, E.B., HOLT, C.S., & SCHWARZ, S.P. (1992) Physiological reactivity to stressors in irritable bowel syndrome patients, inflamatory bowel disease patients and non-patients control. *Behaviour Research & Therapy*, 30, 293-300.

RAYFIELD, F., SEGAL, M., & GOLDIAMOND, I. (1982) *Schedelu-induced defecation. Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 38, 19-34.

SANGER, D.J. (1986) Drug aking as adjunctive behavior. In S.R. Goldberg & I.P. Stolerman (Eds.), *Behavioral analysis of drug dependence.* New York: Academic Press.

SIDMAN, M. (1960) *Tatics of scientific research.* New York: Basic Books.

SULS, J., WAN, C.K., & BLANCHARD, E.B. (1994) A multilevel data-analytic approach for evaluation of relationships between daily life stressors and symptomatology: patients with irritable bowel syndrome. *Health Psychology*, 13, 103-113.

VILLAREAL, J. (1967) Schedule-induced "pica". Trabalho apresentado na Esater Psychological Association, Boston, Ma, USA.

WEST, K.L. (1970) MMPI correlates of ulcerative colitis. *Journal of Clinical Psychology*, 26, 214-219.

Capítulo 38

O que os estudos sobre comportamento adjuntivo em animais podem nos ensinar a respeito de distúrbios do comportamento?[1]

Érica Maria Machado Santarem[2]

Univ. São Francisco

1. Estudo inicial: polidipsia

Os estudos sobre comportamentos adjuntivos em animais foram iniciados com Falk em 1961. Condicionando respostas de pressão à barra em ratas privadas de alimento, observou que seus sujeitos, submetidos a um esquema de liberação intermitente de alimento a intervalos de tempo variável (VI60), desenvolveram um padrão paralelo de comportamento tão vigoroso e persistente quanto o operante, o que lhe chamou a atenção. Esse comportamento foi a polidipsia ou o beber água em excesso. Durante as sessões de condicionamento, Falk deixava uma garrafa com água permanentemente disponível.

---

[1] Trabalho apresentado na mesa redonda: Comportamento Adjuntivo: Contribuições da AEC para a Compreensão de Distúrbios do Comportamento. V Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Águas de Lindóia, São Paulo, 1996

[2] Universidade São Francisco, Campus de São Paulo, Rua Hannemnn, 352, CEP 03031-040, São Paulo, SP

Embora os animais estivessem apenas privados de alimento, apresentavam a seguinte seqüência de comportamento: pressionavam a barra, consumiam o reforço e logo em seguida bebiam água. Faziam isso repetidamente, a ponto de, no final da sessão (3 horas aproximadamente), o volume de água consumida ter excedido em muito (cerca de 3 vezes) o volume consumido na gaiola-viveiro em 24 horas. A primeira suposição foi a de uma polidipsia gerada por mecanismos fisiológicos. Descartada porém essa hipótese, Falk (1969) denominou o fenômeno de polidipsia psicogênica, numa referência ao beber excessivo, não-fisiológico e induzido por esquema.

2. Estudos posteriores: outros comportamentos

A descoberta de Falk gerou uma série de estudos relatando a ocorrência de outros comportamentos semelhantes à polidipsia, excessivos em relação a uma linha de base prévia e localizados, basicamente, no período inicial do intervalo entre a liberação dos reforços. Os comportamentos adjuntivos relatados por esses estudos foram, dentre outros: agressão em pombos, defecação em ratos, roer madeira em ratos, lamber jatos de ar em ratos, correr numa roda de atividade em ratos, ingerir substâncias não nutritivas (comportamento de pica) – em macacos; locomover-se – em ratos e pombos. Encontramos, também, relatos com humanos, por exemplo: ingestão de líquidos, fumar cigarros, agressão e atividade motora fina e global em adultos e crianças (para uma revisão ver Santarem, 1991; Haydu, 1994). Enquanto no plano humano as críticas aos estudos são contundentes *(Overkeid, G., 1992; Haydu, 1994), no plano animal, os comportamentos roer madeira, em* ratos, e agredir, em pombos, têm sido considerados, pelos críticos da área, os adjuntivos mais próximos do protótipo polidipsia, compartilhando muitas das suas características. Resumidamente, essas características são: o comportamento é excessivo; ocorre logo após a liberação do reforço; depende dos parâmetros temporais do esquema; não depende da ocorrência de um operante específico; difere de acordo com o nível de privação; depende da magnitude e qualidade do alimento; apresenta um desenvolvimento gradual em níveis assintóticos e depende do sabor da substância no caso da polidipsia (Sanger, 1986).

3. Classificação

Porque esses comportamentos não pareciam nem operantes nem respondentes, foram classificados por Falk (1971) de comportamentos adjuntivos, numa clara alusão à *existência de uma terceira classe de comportamento. Foram denominados também por* Staddon (1977) de interinos ou induzidos por esquema, ao explicar o comportamento adjuntivo como parte da seqüência de comportamentos que emergem numa situação de esquema quando estímulos são liberados intermitentemente, gerando estados motivacionais que interagem e competem entre si. Estudos anteriores de observação do comportamento de pombos (Staddon e Simmelhag, 1971) e de ratos (Staddon e Ayres, 1975) haviam mostrado que os sujeitos desenvolviam uma seqüência complexa e regular de comportamento durante a liberação periódica de alimento.

Essa seqüência caracterizava-se por alguns comportamentos que ocorriam tipicamente no início do intervalo (caminhar em passos, dar voltas em círculo e bater as asas para pombos; beber água e correr para ratos quando uma garrafa de água e uma roda de atividade eram disponíveis), e por outros comportamentos que aumentavam de freqüência no segmento terminal do intervalo pós-alimento (bicar para pombos; roer, ou "cavar" o comedouro para ratos). Os comportamentos que ocorriam na porção inicial e terminal entre a liberação do alimento foram denominados por Staddon e Simmelhag (1971) de, respectivamente, comportamento interino e resposta terminal. O comportamento terminal é tipicamente estereotipado, freqüentemente semelhante na forma à resposta consumatória; aumenta de freqüência com o passar do tempo e usualmente ocorre ao final do intervalo quando o alimento é disponível. O comportamento interino ocorre ao início do intervalo quando a probabilidade de alimento é baixa e é, geralmente, incompatível com a resposta terminal. A resposta terminal e o comportamento interino correspondem àqueles comportamentos que na terminologia de Staddon (1977) são induzidos por esquema. Para Staddon, comportamentos adjuntivos são comportamentos interinos que refletem um estado motivacional antagônico ao alimento, gerado (ou induzido) pela interrupção do comportamento consumatório e determinado pelos estímulos ambientais. Assim, por exemplo, no caso da polidipsia, o estado motivacional específico seria a sede induzida por esquema. A teoria de Staddon, no entanto, não explica por que seqüências comportamentais diferentes têm sido observadas quando o estímulo é alimento ou água, e por que comportamentos adjuntivos (ou seja, excessivos) têm sido mais dificilmente observados quando o estímulo consumatório é água (Timberlake & Lucas, 1991; Papadouka,V. & Matthews, T.J., 1995). Essa contradição tem sido examinada à luz da teoria "behavior-system" (Timberlake & Lucas, 1985) que interpreta um sistema motivacional como um sistema complexo de comportamentos pré-programados e organizados em torno de eventos biológicos relevantes, tal como o alimento ou a água. Sistemas motivacionais diferentes consistem de módulos comportamentais diferentes; e o comportamento adjuntivo que se desenvolve sob esquemas de liberação regular de alimento não é um comportamento estranho, mas uma distribuição ordenada de respostas comumente relacionadas ao sistema de comportamento de comer e prover o alimento em animais, ajustado a situações de laboratório em que o alimento reaparece periodicamente no mesmo local.

4. Algumas variáveis determinantes

Sobre a existência ou não de uma terceira classe de comportamento, alguns estudos revelam que muitas das variáveis que controlam o comportamento operante também controlam o comportamento adjuntivo, particularmente a polidipsia. Por exemplo, a polidipsia pode ser suprimida pela apresentação de choques contingentes ao beber, por atraso na liberação do alimento; varia em função da magnitude e da qualidade do alimento, do nível de privação dos sujeitos e da história comportamental (para uma revisão, ver Wetherington, 1982; Santarem, 1991). Com relação à contingência de atraso, o desenvolvimento da polidipsia é dificultado por atrasos longos (60 a 240 s), mas não por atrasos curtos (10 a 60 s), embora

atrasos curtos sejam suficientes para reduzir a polidipsia já instalada (Pellon & Blackman, 1987, 1991). Com relação à história comportamental, tem-se observado que a manipulação de determinadas variáveis podem afetar o desenvolvimento da polidipsia, mas não a polidipsia já instalada. Por exemplo, a exposição prévia do sujeito a uma roda de atividade ou ao esquema de liberação de alimento sem a garrafa de água atenuou o desenvolvimento da polidipsia (Williams, Tang & Falk, 1992,) da mesma maneira que a localização da garrafa na caixa experimental distante do comedouro (Keehn & Jozsvai,1990). No entanto, essas mesmas manipulações, afastar a garrafa de água do comedouro, introduzir a roda de atividade na caixa experimental, não alteram ou alteram muito pouco a polidipsia já instalada. Essa observação é constatada também em nível de manipulações neuro-químicas: determinadas manipulações impedem a aquisição, mas não afetam a polidipsia já instalada. *Portanto, os fatores que determinam o desenvolvimento de comportamentos adjuntivos* não são necessariamente os mesmos que os mantêm.

Outras variáveis que têm sido investigadas referem-se aos efeitos de drogas ansiolíticas sobre a polidipsia. Esses estudos baseiam-se na hipótese da polidipsia como uma resposta à condição aversiva provocada pela interrupção temporária do alimento, de modo que tem havido interesse em se pesquisar os efeitos de ansiolíticos tradicionais, como também a possível participação de sistemas hormonais e neuroquímicos envolvidos na polidipsia, e que participam das reações de estresse do organismo. (Ryan, C.; Evenden, J.L. & Petterson, M., 1993; Mittleman,G; Blaha,C.D & Phillips, A.G., 1992)

5. A polidipsia como modelo animal de abuso de droga

Do ponto de vista prático, comportamentos adjuntivos têm sido propostos como um modelo animal de comportamentos "excessivos" ou "compulsivos" de seres humanos, como por exemplo, os chamados "maus hábitos": comer em excesso, roer unhas, alcoolismo, abuso de drogas, comportamentos repetitivos e pouco adaptativos, e também como modelo animal de motilidade gástrica intestinal. De todos esses modelos, alcoolismo e abuso de drogas têm recebido especial atenção. Logo após a primeira publicação de Falk sobre a polidipsia, encontramos o estudo de Lester (1961) relatando que se álcool fosse acrescentado à água disponível aos ratos na caixa experimental, eles beberiam a solução alcoólica a ponto de se intoxicarem, embora a quantidade de líquido ingerido não fosse tão excessiva quanto a quantidade obtida apenas com água. De lá para cá, vários estudos vêm demonstrando que animais de laboratório são capazes de ingerir volumes expressivos não só de uma solução alcoólica, mas também de uma ampla classe de drogas de abuso, quando submetidos a um esquema intermitente de liberação de alimento. A ingestão ocorre tanto por via oral quanto intravenosa e algumas dessas drogas são: cocaína, anfetamina, nicotina, morfina ou metadona, heroína, e ansiolíticos ou tranqüilizantes em geral (para uma revisão, ver Sanger, 1986).

5.1. Auto-administração oral

Com relação à ingestão oral de álcool e de cocaína, o beber ocorre se o álcool ou a cocaína for o único líquido disponível na caixa experimental desde o início do experimento, ou se a droga substitui a água depois que a polidipsia for estabelecida. Quando água e uma solução alcoólica estão ao mesmo tempo disponíveis, ratos manifestarão nítida preferência pelo álcool; porém, se em vez de água houver uma solução concentrada de glicose, os animais preferirão a solução de glicose à solução alcoólica. Com relação à cocaína, quando ambos os líquidos foram simultaneamente disponíveis (água e solução de cocaína em baixa concentração), os animais ingeriram níveis semelhantes de água e de cocaína. Preferência pela droga só foi possível de se observar quando sacarina e glicose foram acrescentadas à solução de cocaína (Falk, J.L.; Vigorito, M.; Tang M. & Lau, C., 1990). Esses dados comprometem o valor preditivo da polidipsia como modelo animal de abuso de droga, ou seja, é pouco discriminativo quanto ao tipo de substância a ser ingerida em excesso. Além disso, mostram que o sabor da substância é um fator limitante do modelo da ingestão por via oral, e num estudo de preferência fica difícil avaliar quanto a preferência está sendo determinada pelo sabor da substância, e quanto está sendo determinada pela sua propriedade farmacológica.

5.2 Auto-administração intravenosa

Uma variante da auto-administração oral é a auto-administração injetável induzida pelo esquema. Nesse procedimento, animais sob privação alimentar são submetidos a um esquema FT de liberação de alimento de modo semelhante ao procedimento de indução da polidipsia ou da auto-administração oral induzida por esquema, ou seja, em vez de uma garrafa com água ou com droga permanentemente disponível, os animais têm livre acesso a uma barra para obter infusões intravenosas da droga. Esse modelo é interessante, porque elimina a variável indesejável, que é o sabor aversivo da droga. Contudo, algumas características da auto-injeção diferem da polidipsia induzida por esquema: a auto-injeção não apresenta um desenvolvimento gradual em níveis assintóticos, é rápidamente adquirida e não ocorre fidedignamente após cada alimento liberado. (Sanger, 1986)

Por outro lado, se encontramos inconsistências na área entre a polidipsia e a auto-administração induzida por esquema, encontramos também semelhanças que considero relevantes para o tema "O comportamento adjuntivo como modelo animal de abuso de droga". Em primeiro lugar, os estudos são, em sua maioria, unânimes em mostrar que a auto-administração, tanto oral quanto injetável, de uma ampla classe de drogas ocorre em taxas mais elevadas quando os animais são submetidos a uma condição de restrição alimentar e a um esquema FT de liberação de alimento, do que quando são simplesmente expostos à droga sem esquema, com ou sem privação alimentar. Um outro fato curioso é que, dado um grupo de ratos, é comum a observação e o relato de que nem todos desenvolvem polidipsia em resposta à liberação intermitente de alimento, diferenças individuais são observadas entre os animais quanto à facilidade para desenvolverem polidipsia (Keehn, J.D. & Jozswai, 1990). De modo semelhante, encontramos relatos de que nem todos os ratos desenvolvem auto-administração intravenosa em resposta à apresentação intermitente de alimento. Recentemente, uma pesquisa foi realizada investigando a questão das diferenças individuais dos animais em desenvolver polidipsia e auto-administração e da possível relação entre ambas. Animais foram submetidos a um ambiente novo, onde o

comportamento de se locomover foi quantificado. Posteriormente, os mesmos animais tiveram livre acesso a infusões intravenosas de anfetamina e alguns desenvolveram auto-administração. Esses animais foram aqueles que apresentaram taxas de locomoção em níveis significativamente mais elevados do que os animais com baixa taxa de locomoção e que não desenvolveram auto-administração. Curioso que os animais que mais se movimentaram no ambiente novo e que desenvolveram auto-administração foram também os que desenvolveram níveis mais elevados de polidipsia quando submetidos ao esquema de liberação de alimento. Ou seja, tanto a atividade locomotora quanto a auto-administração de anfetamina foram relacionadas com o desenvolvimento da polidipsia. Considerando o caráter compulsivo do comportamento adjuntivo em geral, e da polidipsia em particular, esses dados favorecem a tendência atual de considerar uma ampla faixa de comportamentos, tais como alcoolismo, fumar, comer, jogar, compartilhando processos comportamentais e neurobiológicos comuns com comportamentos compulsivos. Uma das críticas feitas ao modelo de abuso de droga induzido por esquema é se de fato em humanos esse comportamento apresentaria as características de excesso e compulsividade observadas nos animais. A demonstração dessa relação em nível animal reforça não só o uso da polidipsia como modelo animal de abuso, mas também sugere a questao da necessidade de se reconsiderar a natureza do próprio comportamento de abuso em humanos.

6. O distúrbio obsessivo-compulsivo

6.1. Abordagem etológica

Do ponto de vista de uma abordagem etológica, analogia é feita entre muitos dos comportamentos motores intencionais e repetitivos característicos do distúrbio obsessivo compulsivo (DOC), como por exemplo, verificar, acumular, lavar-se, e vários comportamentos animais típicos da espécie, observados em situações de conflito (comportamentos deslocados) ou de cativeiro (comportamentos estereotipados), como por exemplo, bicar, cavar, limpar-se, balançar a cabeça, coçar-se, puxar o pêlo, masturbar-se e rituais de caminhar prolongado (Insel, 1988). Alguns pesquisadores têm sugerido uma explicação de base biológica para o DOC, considerando não só a semelhança entre os sintomas compulsivos e os padrões fixos de ação descritos pelos etólogos, como também a semelhança dos sintomas entre adulto e crianças, e o fato de o DOC repetidamente ocorrer em associação com distúrbios neurológicos do núcleo da base, região do cérebro que também medeia padrões fixos de ação de outras espécies (Rapoport, 1990).

6.2. Contribuição da polidipsia

Apenas recentemente a polidipsia foi proposta como modelo do distúrbio obsessivo compulsivo (DOC) (Santarem, 1992;[3] Woods e cols., 1993), embora o caráter compulsivo do comportamento adjuntivo em geral já tenha sido explicitamente apontado por Cantor e Wilson (1978) e por Pitman (1989).

Considero que a polidipsia induzida por esquema venha se somar à abordagem neuroetológica para a compreensão do distúrbio obsessivo compulsivo. Porque não só o beber água após o alimento é considerado um comportamento biologicamente relevante para algumas espécies, mas porque esse padrão se mostra excessivo, inapropriado e ritualizado numa condição supostamente estressante, que é a liberação intermitente do estímulo para um organismo sob privação alimentar. Desse ponto de vista, o paralelo com a interpretação neuroetológica do DOC se impõe.

É dentro dessa perspectiva que temos investigado a característica compulsiva do comportamento adjuntivo. Temos manipulado drogas utilizadas no tratamento de DOC e observado seus efeitos sobre a polidipsia[4]. Atualmente, a clomipramina (Anafranil) tem sido a droga mais utilizada com relativo sucesso no tratamento de pacientes (adultos e crianças) com sintomas obsessivos e compulsivos (Rapoport, 1990). Outra droga de sucesso é a fluoxetina (Prozac). A clomipramina reduziu a polidipsia em ratos (Woods e et al, 1993), e nós obtivemos efeito semelhante com a fluoxetina. Até o momento, portanto, os resultados sugerem um efeito anticompulsivo dessas drogas sobre a polidipsia induzida em ratos. Interessante que o efeito é observado após tratamento crônico, em torno de 15 a 20 dias, semelhante ao que é relatado no plano humano. Esse dado é favorável à polidipsia como modelo de DOC. Ao se propor um paradigma como modelo animal de um distúrbio humano, um dos critérios de validação é se o modelo é capaz de discriminar entre agentes e procedimentos que são efetivos no tratamento do distúrbio humano daqueles que não são efetivos. Entretanto, poucos são os dados obtidos que nos permitam estar respondendo com certeza a esse e a outros critérios, como por exemplo, propriedades e características etiológicas comuns entre a polidipsia e a síndrome humana. Investigar a possível relação entre comportamentos adjuntivos e comportamentos compulsivos deve contribuir para a validação (ou não) do modelo e, em caso afirmativo, ser de utilidade tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

7. Comentário final

Para finalizar, vou fazer minhas as palavras de dois pesquisadores na área que muito têm contribuído com seus estudos, críticas e reflexões. Em um artigo intitulado "Polidipsia induzida por esquema: é o rato um pequeno humano peludinho? (uma análise de um modelo animal de alcoolismo humano)", Riley, A.L. e Wetherington, C. L (1988) concluíram:

"*...concordamos que o rato não seja um pequeno humano peludinho. Se, porém, abordar uma patologia humana de uma analogia básica com o animal nos fornece indícios de alguns dos fatores controladores (ou indutores) dessa patologia, e nos dá algumas possibilidades de ação para redirecionarmos o comportamento em caminhos menos dolorosos e aceitáveis, o erro de acharmos o rato um pequeno humano seja tolerável*". (p. 229)

---

[3] Projeto de pesquisa de recém-doutor financiado pelo CNPq

[4] Projeto de pesquisa executado com a participação da Profa. Dra. Maria Teresa Araujo Silva, do IPUSP.

Espero, ao longo dessa minha exposição, ter fornecido alguns desses indícios para redirecionarmos os distúrbios do comportamento em caminhos menos dolorosos e aceitáveis. Concordo com Falk (1983) quando diz que reforços humanos são espaçados e intermitentemente administrados de modo muito semelhante às condições experimentais que induzem comportamentos excessivos em animais. Embora esses reforçadores não sejam necessariamente alimento, como no procedimento de indução dos animais, eles nem sempre estão disponíveis. Muitos comportamentos podem ser induzidos por tais esquemas, e o comportamento específico poderá estar sendo determinado em parte pelas alternativas disponíveis no ambiente.

Bibliografia

CANTOR, M.R. & WILSON, J.F. (1978) Polydipsia induced by a schedule of brain stimulation reinforcement. *Learning and Motivation*, 9, 428-445.

FALK, J.L (1969) Conditions producing psychogenic polydipsia in animals. Annals of the New York Academy Science, 157, 569-593.

_______(1971) The nature and determinants of adjunctive behavior. *Physiology and Behavior*, 6, 577-588.

_______(1983) Drug Dependence: Myth or Motive? *Pharmacology Biochemistry & Behavior*, 19, 385-391.

_______(1991) Production of polydipsia in normal rats by an intermitente food schedule. *Science*, 133, 195-196

FALK,J.L., VIGORITO, M., TANG, M. & LAU, C.E.(1990) Schedule-induced cocaine drinking: choice between cocaine and vehicle. *Pharmacology Biochemistry & Behavior*, 15, 187-193.

HAYDU, V.B. (1994) Indução de comportamentos por esquema: um estudo com seres humanos. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Psicologia da USP.

INSEL, R.T. (1988) Obsessive-compulsive disorder – new models – *Psychopharmacology Bulletin*, 24, 365-369.

KEEHN, J.D & JOZSWAI, E.(1990) Schedule-induced drinking is not ubiquitous: effect of water-bottle location. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 28, 61-63.

LESTER, D. (1961) Self-maintenance of intoxication in the rat. *Quartely Journal of the Studies on Alcohol*, 22, 223-231.

MITTLEMAN, G., BLAHA, C.D. & PHILLIPS, A.G. (1992) Pituitary-adrenal and dopaminergic modulation of schedule-induced polydipsia: behavioral and neurochemical evidence. *Behavioral – Neuroscience*, 100, 408-420.

OVERSKEID, Geir (1992) Is any human behavior schedule-induced ? *Psychological Record*, 42, 323-340.

PAPADOUKA,V. & MATHEWS, T.J. (1995) Motivational mechanisms and schedule-induced behavioral stereotypy. *Animal Learning & Behavior*, 23, 461-469.

PELLON, R. & BLACKMAN, D.E (1991) The effects of signalled and unsignalled lick-dependent delays on the development of schedule-induced liking in rats. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43B, 39-57.

(1987) Punishment of schedule-induced drinking in rats by signalled and unsignalled delays in food presentation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 48, 417-434.

PITMAN, R. (1989) Animal models for compulsive behavior. *Biology Psychiatry*, 26, 189-198.

RAPOPORT, J.L. (1990) *O menino que não conseguia parar de se lavar.* Tradução: José Ricardo Brandão Azevedo. Marques Saraiva (Eds), Rio de Janeiro,

RILEY, A.L. (1987) The differential effects of naloxone hydrochloride on the acquisition and maintenance of schedule-induced polydipsia. *Pharmacology Biochemistry & Behavior*, 26, 677-681.

RILEY, A.L. & WETHERINGTON, C.L. (1988) Schedule-induced polydipsia: Is the rat a small furry human? (An analysis of an animal model human alcoholism). In S.B. Kein & R.R. Mowrer (Eds), *Contemporary Learning Theoris*, Erlbaum: Hillsdal, New York, p. 205-236.

RYAN, C.N., EVENDE, J.L. & PETTERSON, M. (1993) Effects of buspirone and ipsapirone on schedule induced polydipsia: comparison with 8-hydroxy-2 (d-n propylamino) tetralin (8-OH-DPAT) and raclopride. *Psychopharmacology-Berlim*, 112, 34-44.

SAMSON, H.H. & FALK, J.L. (1974) Alteration of fluid preference in ethanol dependent animals. *Journal Pharmacoloy Experimental Therapy*, 190, 365-376.

SANGER, D.J. (1986) Drug taking as adjunctive behavior. Em S.R. Goldberg e I.P. Stolerman (Eds.), *Behavioral analysis of drug dependence.* New York: Academic Press,

SANTAREM, E.M.M. (1991) Indução de comportamentos de beber e correr por um esquema de tempo fixo: efeito da magnitude do alimento. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Psicologia da USP.

STADDON, J.E.R., & AYRES,S.L. (1975) Sequencial and temporal properties of behavior induced by a schedule of periodic food delivery. *Behavior*, 54, 26-49.

STADDON, J.E.R., & SIMMELHAG, V.L.(1971) The "superstition"experiment: A re-examination of its implications for the principles of adaptive behavior. *Psychological Review*, 78, 3-43.

STADDON, J.E.R.(1977) Schedule-induced behavior. Em W.K. Honig e J.E.R. Staddon (Eds.) - *Handbook of operant behavior.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 125-152.

TIMBERLAKE, W. & LUCAS, G.A. (1991) Periodic water, interwater and adjunctive behavior in a 24 hours multiresponse environment. *Animal Learning and Behavior*, 19, 369-380.

(1985) The basis of superstitious behavior: chance contingency, stimulus substitution, or appetitive behavior? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 44, 279-299.

WETHERINGTON, C.L. (1982) Is adjunctive behavior a third class of behavior? *Neuroscience & Biobehavioral Review*, 6, 325-350.

WILLIANS, S.L., TANG, M. & FALK, J.L. (1992) Prior exposure to a running whell and schedule food attenuates polydipsia acquisition. *Physiology and Behavior*, 52, 481-487.

WOODS, A., SMITH C., SZEVEGAK, M. , CORNFELDT, M. & COBERTT. (1993) Selective serotonin re-uptake inhibitions decrease schedule-induced polydipsia in rats: a potencial model for obsessive compulsive disorder. *Psychopharmacology*, 112, 195-198.

Capítulo 39

Comportamento adjuntivo em humanos: uma análise crítica dos estudos de laboratório[1]

Verônica Bender Haydu[2]

UEL

O fenômeno da indução de comportamento por esquema recebeu consi-derável atençao a partir das publicações de Falk (1961 a e b), nas quais relatou que ratas, privadas de alimento e mantidas sob esquema de reforçamento intermitente, apresentavam o comportamento de beber água logo após o consumo de cada pelota de ração. Este comportamento ocorria na forma de jorros de lambidas, ao longo de toda a sessão, de tal forma que o animal consumia uma quantidade extremamente grande de água. Isto levou Falk a denominar tal comportamento de polidipsia psicogênica. A polidipsia foi observada sob esquema contingente e não-contingente de liberação de alimento VI 60 e VT 60, mas não sob esquema de reforçamento contínuo (CRF) ou sob esquema de razão fixa com razões pequenas (FR 15). Falk (1961 b) sugeriu que as hipóteses de regulação homeostática

[1] Trabalho apresentado na mesa redonda: *Comportamento Adjuntivo: Contribuições da AEC para a Compreensao dos Distúrbios do Comportamento*. V Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Águas de Lindóia, São Paulo, 1996.

[2] Universidade Estadual de Londrina, Campus Universitário, Caixa Postal 6001, CEP 86.051-970, Londrina, PR.

e de reforçamento acidental não explicavam este fenômeno comportamental. A partir dos resultados de estudos subseqüentes, Falk (1971) concluiu que esse tipo de comportamento forma uma classe de comportamentos que denominou de comportamento adjuntivo.

O fenômeno de indução da polidipsia ultrapassou rapidamente os domínios da área de Psicologia Experimental com a publicação do estudo de Lester (1961), em que foi demonstrado que a polidipsia ocorria também quando, em vez de água, os ratos tiveram acesso a uma solução com 5,6% de álcool. Sob esquemas contingentes de intervalo randômico (RI), intervalo fixo (FI) e intervalo variável (VI), e ainda sob esquema não-contingente de tempo variado (VT), foi observada a automanutenção de intoxicação por álcool.

A indução por esquemas do comportamento de beber soluções em que álcool e outras drogas foram adicionadas à água fez com que esse procedimento fosse proposto como modelo animal para estudos de uso e dependência do álcool e de outras drogas (Colotla, 1981; Sanger, 1986; Falk e Tang, 1988). Esse procedimento tem sido preferido porque os animais[3] ingerem a droga por via oral sem que haja necessidade de utilizar inalações forçadas ou infusões através de tubos gástricos, isto é, os animais ingerem a droga "voluntariamente".

Colotla (1981) concluiu, em seu estudo de revisão, que o procedimento de indução de comportamentos por esquema parece ser o melhor modelo animal de alcoolismo disponível e que os diversos recursos que permitem reduzir a polidipsia de água ou álcool provavelmente podem levar ao desenvolvimento de novas alternativas de pesquisa que contribuirão para a proposição de procedimentos terapêuticos inovadores. Além disso, existe a possibilidade de serem descobertos novos compostos químicos que poderão bloquear o efeito do álcool, ou que poderão reduzir o consumo de bebida.

Falk e Tang (1988) chegaram inclusive a propor alternativas de intervenção terapêutica, feitas por meio de procedimentos comportamentais. Estes pesquisadores afirmaram que o fato de o consumo de álcool em animais poder ser interrompido por simples alteração do esquema em efeito indica que o padrão comportamental de abuso não é, de forma alguma, autoperpetuador, mesmo que o restante do contexto em que o animal está permaneça inalterado. Assim, se o beber de animais severamente alcoolizados é controlado por esquemas de acesso a coisas importantes na vida, então correspondentes alterações simples no esquema ou na disponibilidade de conveniências e/ou atividades podem ter efeito profundo sobre o comportamento de beber em excesso em humanos. Uma das tarefas do terapeuta talvez seja a de identificar a possibilidade de realizar mudanças nos esquemas presentes na vida de alcoólicos, esquemas estes que podem estar gerando o comportamento excessivo. Algumas formas de terapia talvez requeiram apenas alternativas adequadas para a bebida alcoólica.

Falk e Tang (1988) destacaram que a importância do ambiente no desenvolvimento do alcoolismo pode ser analisada por meio desse modelo e que as condições suficientes para induzir o abuso de álcool também podem produzir uma série de outros comportamentos adjuntivos, dependendo do contexto. Por exemplo, foram induzidos em animais agressão, roer madeira, fuga, e em humanos, hiperatividade, polidipsia e fumar. Isto sugere que o

---

[1] O termo "animal" será utilizado aqui com referência aos sujeitos infra-humanos, como tem sido feito de forma geral nessa área de estudos.

alcoolismo faz parte de um conjunto de atividades excessivas que são primariamente produzidas por variáveis ambientais. As condições ambientais que dão lugar aos comportamentos adjuntivos podem induzir uma variedade de excessos, alguns produtivos, como o envolvimento com atividades criativas, e outros caracterizados por serem distúrbios sociais, como violência e abuso de drogas. A direção particular que o comportamento toma parece depender das oportunidades ambientais presentes e da capacidade individual para utilizar uma comodidade ou atividade disponível.

1. Os estudos de laboratório com seres humanos

A análise dos experimentos de indução por esquema em que seres humanos participaram como sujeitos experimentais mostra que, basicamente, foram empregados dois tipos de procedimento: a) um em que o esquema de FT ou de FI foi utilizado, requerendo respostas arbitrárias, com a liberação de estímulos incondicionados, como alimento e bebida, ou com estímulos condicionados, como fichas e dinheiro; e b) o outro envolvendo a participação dos sujeitos em jogos de mesa ou jogos de computador, nos quais pontos ou dinheiro ganhos durante o jogo são liberados como reforço. Em alguns dos experimentos com jogos, algumas vezes, nenhum estímulo específico foi liberado intermitentemente, sendo considerado como reforço o acesso dos sujeitos ao passe feito pelo adversário, ou o acesso ao próprio instrumento em que a resposta era emitida (por exemplo, Wallace & Singer, 1976).

Nos experimentos em que o comportamento de beber foi uma das categorias comportamentais avaliadas, verificaram-se os seguintes resultados: 1) Kachanoff, Leveille, McLelland e Wayner (1973) demonstraram a intensificação do comportamento de andar em cinco de sete pacientes psiquiátricos e em dois destes cinco pacientes, que foram submetidos a esquemas de FI que variaram de 15 a 120 s, em que moedas foram liberadas através de um dispensador automático, em comparação a sessões de extinção; 2) Wallace, Singer, Wayner e Cook (1975) não obtiveram a indução da polidipsia nem do comer, mas do andar, comportamentos dirigidos para o próprio corpo e rasgar papel, em sete estudantes universitários submetidos ao esquema de FI 60, utilizando como estímulo uma versão computadorizada de jogo de pôquer, em comparação a sessões de linha de base em que os sujeitos ouviam uma gravação; 3) Fallon, Allen e Butler (1979) verificaram que estudantes universitários apresentaram intensificação do comportamento de beber, comer, comportamentos dirigidos para o próprio corpo e movimentos, em uma situação de jogo intermitente (gamão), em que a oportunidade para jogar foi mantida sob um esquema de FT 30, em comparação à situação de jogo convencional. Estes comportamentos distribuíram-se igualmente no intervalo entre estímulos; 4) Wallace e Oei (1981) observaram indução de movimentos, mas não da polidipsia, em oito sujeitos que apresentavam recente perda parcial de peso e que foram submetidos a três sessões sob esquema de FT 60 com alimento; 5) Porter, Brow e Goldsmith (1982) verificaram que o comportamento de beber foi intensificado em três das quatro crianças submetidas ao esquema de FI 30, em que pressões a uma chave de telégrafo eram reforçadas com doces, e que duas dessas crianças

apresentaram intensificação do beber sob o esquema de FI 60, em comparação a uma linha de base de FR 1; 6) Granger, Porter e Christoph (1984) observaram intensificação do comportamento de beber respostas motoras e comportamentos dirigidos para o próprio corpo, em relação à linha de base de FR 1, em duas crianças gêmeas submetidas a esquemas de FI em que pressões em uma chave de telégrafo produziam a liberação de doces. Eles obtiveram uma função bitônica, com pico em FI 90, na relação da duração do intervalo entre estímulos com o número de goles tomados, mas o comportamento de beber se distribuiu igualmente no intervalo entre estímulos; 7) Doyle e Samson (1988) registraram o comportamento de beber cerveja em estudantes universitários durante um jogo em um computador e verificaram que o grupo submetido ao esquema FI 90 bebeu mais que o grupo submetido ao esquema FI 30. A distribuição do comportamento de beber cerveja nos intervalos entre estímulos apresentou um pico no primeiro quarto do intervalo, no caso do Grupo de FI 90, e um pico no segundo quarto do intervalo, no caso do Grupo de FI 30; 8) Allen e Butler (1990) obtiveram intensificação de respostas motoras e do beber em relação à linha de base, durante partidas de gamão. O comportamento de movimentar-se excedeu bastante o comportamento de beber, o qual apresentou um aumento consideravelmente pequeno em relação à linha de base. Uma função monotônica crescente foi obtida na relação entre a taxa média de movimentos por intervalo e a duração dos intervalos entre tentativas. Os demais comportamentos não apresentaram relações regulares. Quanto à distribuição temporal dos comportamentos nos intervalos entre tentativas, verificou-se que apenas o comportamento de beber ocorreu logo após a resposta de jogar.

Os resultados dos estudos com humanos indicam que a polidipsia pode ser intensificada sob determinados valores de esquema, mas que uma parte considerável dos sujeitos não desenvolve esse comportamento. Essa variabilidade nos resultados dos estudos com seres humanos não é um fato surpreendente porque, como foi citado anteriormente, os resultados dos estudos com animais mostram que este tipo de comportamento é extremamente dependente de uma série de variáveis. Por outro lado, diversos aspectos metodológicos divergem entre os procedimentos com animais e com humanos, o que também pode estar contribuindo para que a polidipsia não seja induzida em parte dos sujeitos submetidos aos esquemas utilizados.

2. Os problemas dos estudos com seres humanos

Uma das principais diferenças encontradas entre os estudos com animais e com seres humanos refere-se aos procedimentos de obtenção da linha de base, usados para avaliar o grau de intensificação do comportamento sob esquema intermitente. Nos experimentos com animais, são comumente utilizados procedimentos de controle em que o estímulo é liberado sob esquema de reforçamento FR 1 ou maciçamente, no início da sessão, sob esquema não-contingente. Nos experimentos com seres humanos, de forma geral, os sujeitos não têm, nas sessões de controle, acesso ao estímulo liberado intermitentemente nas sessões de esquema, e freqüentemente uma tarefa não relacionada com a tarefa desempenhada sob esquema é dada aos sujeitos (por exemplo, ouvir uma

gravação ou assistir a um videotape). Assim, a freqüência dos comportamentos registrados nas sessões de controle não pode ser considerada medida apropriada da linha de base.

A segunda diferença entre os estudos com animais e humanos é o fato de os animais estarem altamente privados de alimento nas sessões experimentais e os humanos não. Apenas Wallace e Oei (1981) consideraram esta variável. Assim mesmo, o controle da privação foi indireto, porque foram recrutados como sujeitos experimentais voluntários que apresentavam recente perda parcial de peso.

O terceiro aspecto que deve ser analisado é que um reduzido número de valores de esquemas intermitentes foi testado nos estudos com seres humanos. Neste caso, o problema não é a diferença em relação aos estudos com animais, mas sim o fato de os experimentos com seres humanos estarem sendo realizados com valores de intervalos entre estímulos semelhantes aos utilizados nos experimentos com ratos. A indução da polidipsia em humanos pode depender de uma outra escala temporal.

O quarto aspecto que requer investigação nos estudos com humanos refere-se ao fato de que, provavelmente, existe uma certa afinidade entre o tipo de comportamento induzido por esquemas e a espécie estudada, bem como entre o tipo de comportamento induzido e o indivíduo estudado. As pesquisas desenvolvidas com animais demonstram essa afinidade. Por exemplo, a polidipsia foi induzida principalmente em ratos e o comportamento de atacar alvos principalmente em pombos e macacos (Roper, 1981). Como já foi mencionado anteriormente, há também grande variabilidade individual nos resultados de alguns experimentos de indução com humanos. Supõe-se, por isso, que o comportamento de beber em excesso pode não ser o comportamento mais provável de ser induzido em humanos. Isto é, de certa forma, sugerido pelos resultados de algumas pesquisas, como as de Wallace e Oei (1981) e Wallace, Singer, Wayner e Cook (1975) que não obtiveram a indução da polidipsia, mas obtiveram intensificação de atividades motoras.

3. Uma tentativa para resolver alguns dos problemas dos estudos com seres humanos

Um estudo experimental foi desenvolvido por nós, como trabalho de tese (Haydu, 1994)[4], com o objetivo de verificar se esquemas intermitentes de liberação de estímulos induzem a polidipsia e/ou outros comportamentos em humanos. Foram manipuladas variáveis como: os parâmetros do esquema, contingência *versus* não-contingência e o tipo de estímulo indutor. Tentou-se estabelecer um certo grau de privação alimentar nos experimentos em que o estímulo liberado era alimento, solicitando aos sujeitos que permanecessem sem se alimentar nas 4 horas que antecediam as sessões experimentais. Foram analisados o padrão de distribuição temporal dos comportamentos nos intervalos

---

[4] Sob a orientação da Profª Drª Maria Teresa Araújo Silva, do IPUSP.

entre estímulos e o padrão de evolução dos comportamentos intra-sessão e ao longo das sessões experimentais. Além disso, a regularidade versus variabilidade do fenômeno foi analisada por meio dos dados individuais e comparou-se as características dos comportamentos controlados pelo esquema com os que podem ser classificados como induzidos por esquema.

Três experimentos foram realizados em que, na situação experimental, havia uma mesa sobre a qual eram deixadas duas garrafas d'água com canudinhos. Estudantes universitários foram submetidos a esquemas em que petiscos eram liberados através de uma máquina (Experimento 1 e 2) ou slides eram apresentados como reforços (Experimento 3). No Experimento 1, cinco grupos foram submetidos a FT 0, FT 30, FT 60, FT 90 e FT 120. O esquema FT 0 foi considerado como sendo o procedimento de controle em relação ao qual os dados apresentados pelos grupos submetidos aos demais esquemas foram comparados. Nos Experimentos 2 e 3, apenas dois grupos de sujeitos foram submetidos aos esquemas, um foi submetido ao esquema FI 90 e o outro ao reforço maciço (RM).

Os resultados obtidos sugerem que houve intensificação do comportamento de beber e da atividade geral em alguns casos. O beber ocorreu principalmente após o consumo do alimento, mas não se localizou estritamente no período pós-alimento. Além disso, não aumentou nas sessões à medida que o esquema foi mantido em efeito. A atividade geral aumentou após o consumo do alimento, estendeu-se ao longo do intervalo e diminuiu no final. A atividade geral aumentou na maioria dos sujeitos, ao longo das 10 sessões, mas não ocorreu de forma estereotipada intra-sessão. Apesar de o comportamento de beber não ter sido apresentado de forma estereotipada quanto à localização no intervalo e quanto à porcentagem de intervalos contendo o beber, este foi o comportamento que mais se assemelhou à polidipsia induzida por esquema em animais, o que sugere que este comportamento talvez possa ser classificado como sendo comportamento adjuntivo.

Quanto à atividade geral, verificou-se que o padrão de distribuição temporal do comportamento nos intervalos difere do padrão típico da polidipsia, mas assemelha-se ao da atividade geral dos estudos com animais. Como os dados dos estudos com animais não permitem concluir se a atividade geral é ou não um comportamento induzido, os do estudo por nós desenvolvido também não fornecem evidências suficientes para que se possa chegar a uma conclusão. Por exemplo, existe a possibilidade de a atividade geral estar fazendo parte de uma cadeia comportamental, que termina em cada intervalo com a liberação do estímulo alimentar, o que é sugerido pelo fato de que nem todos os sujeitos apresentaram redução deste comportamento no final do intervalo.

Conclusão

Diante do que foi proposto para ser aqui discutido, duas questões devem ser consideradas: (a) Os resultados dos estudos revisados permitem afirmar que o fenômeno da indução de comportamentos por esquema ocorre em seres humanos? (b) O procedimento da indução de comportamentos por esquema é um modelo animal apropriado para estudar comportamentos psicopatológicos humanos, como o alcoolismo?

Quanto à primeira questão, verifica-se que os dados da bibliografia mostram conclusões em favor dessa generalização com base apenas no critério de intensificação

do comportamento em relação à linha de base, obtida sob diversos procedimentos de controle. O único estudo, entre os que foram anteriormente relatados, no qual os três principais critérios de indução foram sistematicamente avaliados, é o de Allen e Butler (1990). A análise de dados feita por estes pesquisadores foi bastante cuidadosa e, apesar de terem sido satisfeitos dois dos principais critérios de indução, concluíram que não ficou muito claro como os comportamentos observados nos intervalos entre tentativas de jogo podem ser classificados. Além desse aspecto, a interpretação dos resultados dos estudos aqui revisados é dificultada pelo fato de que, na maioria dos experimentos, não foram utilizados procedimentos de controle apropriados para o registro da linha de base, conforme foi citado anteriormente. O procedimento de extinção não é totalmente inadequado; no entanto, em sessões deste tipo, as condições motivacionais são diferentes das que estão presentes durante as sessões de esquema, não se tendo dados adequados para avaliar se é a presença do estímulo ou a sua intermitência que induz o comportamento (Roper, 1981 e Cook, Wallace & Singer, 1983).

Com relação aos resultados do estudo por nós desenvolvido, uma análise rigorosa, baseada nos critérios de indução, não permitiria concluir que houve indução de comportamentos, pois o comportamento de beber foi intensificado pelo esquema em alguns casos, mas não se localizou no início dos intervalos entre estímulos. No entanto, como o beber não aumentou no final do intervalo, não se caracteriza como um comportamento terminal, o que sugere que o beber induzido talvez não seja necessariamente um evento pós-alimento, como foi proposto por Lawler e Cohen (1992). Quanto à atividade geral, apresentar uma conclusão é mais difícil, porque até os resultados da bibliografia sao controvertidos. Isto se deve provavelmente ao fato de os critérios de indução terem sido baseados nas características da polidipsia induzida em ratos e não nas de outros comportamentos e outras espécies animais.

Com relação à segunda questão apresentada, deve-se considerar que o estudo por nós desenvolvido e os estudos aqui revisados não foram planejados para avaliar diretamente se a indução de comportamentos por esquema é um modelo apropriado para estudar fenômenos psicopatológicos, especificamente o alcoolismo. Para tentar responder a esta questão, parece adequado citar o estudo de Riley e Wetherington (1988) que propuseram avaliar se a indução de comportamentos por esquema é um modelo apropriado para estudar o alcoolismo em seres humanos, por ser o único procedimento que leva os animais a consumirem "voluntariamente" a bebida alcoólica. Após uma extensa análise das evidências experimentais de um grande número de estudos, chegaram à conclusão de que a polidipsia é um comportamento eliciado e não emitido na condição em que o esquema intermitente está em efeito. Assim, consideraram que, se o beber é eliciado, ele não pode ser considerado "voluntário", o que sugere que o modelo animal parece ter utilidade limitada, devendo sua validade ser revisada. Mesmo assim, concluíram que a indução da polidipsia pode ser útil como modelo animal, porque a revisão do que é um comportamento induzido por esquema leva à necessidade de revisar o conceito de alcoolismo, com o reconhecimento de que o ambiente não tem um papel trivial no desenvolvimento do uso e abuso de drogas.

A conclusão que se pode formular a partir da revisão bibliográfica aqui apresentada é que parece prematuro afirmar que a indução de comportamentos por esquema ocorre em seres humanos da mesma forma como em infra-humanos. Uma série de problemas metodológicos, tanto no nível de procedimento experimental, quanto no nível de análise

dos dados, precisam ser solucionados para que conclusões e generalizações possam ser feitas acerca da indução de comportamentos por esquema em seres humanos. Em decorrência deste fato, torna-se necessário uma análise mais crítica do uso do procedimento de indução de comportamentos por esquema como modelo animal de fenômenos psicopatológicos.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar a importância do modelo animal de alcoolismo, ao se levar em conta as colocações feitas por Falk e Tang (1988), de que uma das vantagens da pesquisa com animais é a de que o comportamento destes é livre de predições fatalísticas sobre a natureza do alcoolismo e que um modelo animal pode contribuir para o desenvolvimento de princípios explicativos e até para a proposição de métodos de intervenção terapêuticos. Se, além disso, não abandonarmos as pesquisas comportamentais e não permitirmos que o fenômeno seja tratado como sendo um modelo explicativo preciso, podemos concluir que estaremos no caminho certo.

Para finalizar, concluímos, então, que o fenômeno da indução de comportamentos por esquema é útil como modelo animal, mas que ainda existem muitas questões a serem resolvidas pela Análise Experimental do Comportamento, antes que se possa fazer uma utilização mais abrangente desse fenômeno.

Bibliografia

ALLEN, J. D., & BUTLER, J. A. (1990). The effect of interplay interval on adjunctive behavior in humans in a game-playing situation. *Physiology & Behavior*, 47(4), 719-725.

COLOTLA, V. A.(1981). Adjuntive polydipsia as a model of alcoholism. *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 5, 335-342.

COOK, P., WALLACE, M., & SINGER, G. (1983). A reinterpretation of schedule-induced behaviors based on a systematic analysis of behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 7(1), 97-104.

DOYLE, T. F., & SAMSON, H. H. (1988). Adjunctive alcohol drinking in humans. *Physiology & Behavior*, 44(6), 775-779.

FALLON J. H., Jr. ALLEN, J. D., & BUTLER, J. A. (1979). Assessment of adjunctive behaviors in humans using a stringent control procedure. *Physiology & Behavior*, 22(6), 1089-1092.

FALK, J. L. (1961 a). Production of polydipsia in normal rats by an intermittent food schedule. *Science*, 133, 195-196.

(1961 b). The behavioral regulation of water-eletrolyte balance. In M. R. Jones (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, (pp. 1-33).

_______(1971). The nature and determinants of adjunctive behavior. *Physiology and Behavior*, 6(5), 577-588.

FALK, J. L., & TANG, M. (1988). What schedule-induced polydipsia can tell us about alcoholism. *Clinical and Experimental Research*, 12(5), 577-585.

GRANGER, R. G., PORTER, J. H., & CHRISTOPH, N. L. (1984). Schedule-induced in children as a function of interreinforcement interval length. *Physiology & Behavior*, 33(1), 153-157.

HAYDU, V. B. (1994). Indução de comportamentos por esquemas: um estudo com seres humanos. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

KACHANOFF, R., LEVEILLE, R., MCLELLAND, J. P., & WAYNER, M. J. (1973). Schedule induced behavior in humans. *Physiology and Behavior*, 11(3), 395-398.

LAWLER, C. P., COHEN, P. S. (1992). Temporal patterns of schedule-induced drinking and pawgrooming in rats exposed to periodic food. *Animal Learning & Behavior*, 20(3), 266-280.

LESTER, D. (1961). Self-maintenance of intoxication in the rat. *Quartely Journal of the Studies on Alcohol*, 22, 223-231.

PORTER, J. H., BROWN, R. T., & GOLDSMITH, P. A. (1982). Adjunctive behavior in children on fixed interval food reinforcement schedules. *Physiology & Behavior*, 28, 609-612.

RILEY, A. L., & WETHERINGTON, C. L. (1988). Schedule-induced polydipsia: Is the rat a small furry human? (An analysis of an animal model human alcoholism). In: S. B. Kein & R. R. Mowrer (Eds.), *Contemporary Learning Theories*, Erlbaum: Hillsdal, New York, 205-236.

ROPER, T. J. (1981). What is meant by the term "schedule-induced", and how general is schedule induction? *Animal Learning & Behavior*, 9(4), 433-440.

SANGER, D. J. (1986). Drug taking as adjunctive behavior. In: S. R. Goldberg, & I. P. Stoterman (Eds.), *Behavioral Analysis of drug dependence*, (pp. 123-160), Orlando: Academic Press.

WALLACE, M., & OEI, T. P. S. (1981). Differences in schedule induced behaviour as a function of reinforcer in humans. *Physiology & Behavior*, 27(6), 1027-1030.

WALLACE, M., & SINGER, G. (1976). Schedule induced behavior: A review of its generality, determinants and pharmacological data. *Pharmacology, Biochemistry & Behavior*, 5(4), 483-490.

WALLACE, M., SINGER, G., WAYNER, M. J., & COOK, P. (1975). Adjunctive behavior in humans during game playing. *Physiology and Behavior*, 14(5), 651-654.

Capítulo 40

O paradigma de equivalência e suas implicações para a compreensão e emergência de repertórios complexos

Maria Martha Costa Hübner

Universidade Mackenzie

A proposta do Paradigma de Relações de Equivalência não surgiu abruptamente. Como na maioria dos movimentos científicos, a proposta teve antecedentes que gradualmente a prepararam.

Assim, quando em 1982 Sidman e Tailby (1982) propuseram o emprego do paradigma para se analisar os desempenhos aprendidos e obtidos com os procedimentos de "matching to sample" (emparelhamento de acordo com o modelo), pelo menos três artigos de Sidman e colaboradores (Sidman 1971; Sidman e Cresson,1973 e Sidman, Cresson e Willson-Morris,1974) já vinham apresentando a linha mestra do raciocínio que culminaria na proposta do paradigma em questão.

O que estava acontecendo na época desses artigos era, a meu ver, uma certa insatisfação, por parte de Sidman, com o tipo de conclusão a que chegavam os experimentadores da área de controle de estímulos, quanto às relações de controle existentes nas contingências estudadas com o procedimento de "matching-to-sample" ou emparelhamento de acordo com o modelo, onde discriminações de condicionais eram ensinadas.

Nesse tipo de procedimento, o sujeito é ensinado a, diante de um modelo X (que pode ser uma cor, palavra ou uma forma, por exemplo), escolher, dentre dois estímulos, aquele que seja determinado pelo experimentador como o "correto". Nas variações existentes nesse modelo, têm-se, por exemplo, "matching de identidade", onde o estímulo modelo e o estímulo de escolha são fisicamente iguais e o "matching arbitrário", ou símbólico, onde o estímulo modelo e o de escolha não são fisicamente iguais. A relação entre eles é "arbitrária"; é estabelecida pelo experimentador.

Para Sidman, as conclusões dos pesquisadores, quanto ao tipo de relação que os sujeitos haviam aprendido, vinham de uma análise insuficiente quanto ao que exatamente controlava as respostas dos sujeitos.

Denominar as relações condicionais aprendidas com os procedimentos de "matching" de igualdade, como o próprio nome sugeria, era, para Sidman, uma conclusão que mais caracterizava os objetivos, as intenções do experimentador, do que propriamente o que os sujeitos demonstravam.

Na realidade, argumentava Sidman, as relações condicionais aprendidas com o procedimento de "matching" indicam uma relação do tipo "Se A, então B", ou seja, "Se o modelo é X, eu respondo X", e isto não quer dizer, necessariamente, que, ambos os estímulos, se tornam iguais para o sujeito, isto é, que sejam equivalentes. E, no entanto, apesar dessa possível diferença, os experimentadores continuavam a analisar os resultados como se fossem indicadores de uma "igualdade" estabelecida entre os estímulos.

Se ensinavam um sujeito a selecionar a figura de um "GATO" diante da palavra oral "GATO", não quer dizer, necessariamente, que o sujeito "entendia" a palavra, que a figura fosse, para o sujeito, a representação da palavra, que fossem, figura e palavra, equivalentes para o sujeito.

Analisando-se as pesquisas de Sidman e colaboradores, já de 1971 e 1973 (anteriores, portanto, à proposta do paradigma de equivalência), já se percebe tentativas dos autores em realizar testes adicionais para verificar se relações condicionais ensinadas em "matching" revelariam, mesmo, uma "igualdade" ou "equivalência". Após o ensino de relações puramente condicionais (que, no caso do experimento de 1971, eram relações entre palavras ditadas e figuras – relações AB – e relações entre palavras ditadas e palavras impressas – relações AC), os autores acrescentavam testes em que as figuras (B) e as palavras impressas (C) deveriam ser pareadas pelos sujeitos, sem qualquer treino adicional.

Nesse momento, os autores, aparentemente, só estavam querendo averiguar se o aprendizado de relações mais "simples"(as relações AB e AC, ou "leitura receptiva de figuras e palavras") poderiam tornar possível a ocorrência de outras relações mais "complexas", do tipo BC e CB, ou "leitura com compreensão", sem a necessidade de treinos adicionais.

Entretanto, já davam um passo, a meu ver, na direção de uma análise mais específica sobre o que as relações treinadas "significavam": só condicionalidade ou algo mais. Se elas pudessem permitir transferências para outras habilidades (por exemplo, da leitura receptiva para a leitura com compreensão), era provavelmente porque não se tratava só de uma relação condicional, de uma cadeia de estímulo e resposta. Outras relações poderiam estar ocorrendo. Se fossem só cadeias S-R, os sujeitos só saberiam responder para um determinado estímulo, numa e apenas numa relação específica.

Assim, esses estudos de Sidman já não eram mais típicos da área de controle de estímulos de até então, onde o central era o ensino de relações condicionais. Os testes desses estudos típicos, quando haviam, eram "testes de generalização", em que se verificava se as respostas aprendidas apareciam para outros valores do estímulo experimental, dentro de um determinado "*continuum*".

Aliás, embutida nesta mudança de procedimento, estava uma crítica severa de Sidman ao termo generalização e sua análise decorrente: a de que ela seria uma forma incorreta de medir o processo: as respostas intermediárias do sujeito em um teste de generalização (aquelas para estímulos "distantes" do estímulo original) poderiam indicar que algo estava controlando a resposta do sujeito e que não estava sendo identificado e não simplesmente dizer que houve ou não generalização. O processo que está ocorrendo em novas situações, para novos valores de estímulos, precisaria ser ponto a ponto analisado.

Em outras palavras, se o experimentador quisesse verificar se o que ensinou pode se ampliar, ele deveria elaborar um teste específico que indicasse, o mais completamente possível, ponto a ponto, todas as relações de controle presentes entre estímulos e respostas estudadas. E era justamente nessa direção que esses primeiros artigos da década de 70 de Sidman e colaboradores estavam.

Entretanto, como os experimentadores do grupo de Sidman, até então, reforçavam as respostas dos sujeitos nesses testes, eles não poderiam descartar a hipótese de que, na verdade, todas as relações estavam sendo, uma a uma, treinadas (por causa do reforçamento), caracterizando-as, assim, apenas como um conjunto de várias relações **condicionais** e nada mais.

Como a preocupação era básica e forte desses autores, a de fazer jus ao nome "matching", ou seja, "emparelhamento", ou seja, "equivalência", revelando, de fato, que as relações revelavam igualdade, equivalência, surge a proposta de testes definitivos e mais "limpos", metodologicamente falando, em 1982, com Sidman e Tailby.

Para a elaboração desse conjunto de testes, os autores foram buscar na Matemática as propriedades definidoras de equivalência: a Reflexividade, a Simetria e a Transitividade. Essas propriedades, numa linguagem comportamental, referem-se a relações específicas entre estímulos e respostas que deverão ser demonstradas quando se quer afirmar que as relações aprendidas e demonstradas pelos sujeitos indicam relações de equivalência e não apenas relações condicionais.

Assim, o paradigma de equivalência sempre exige, no mínimo, três conjuntos de estímulos e, no mínimo, duas relações condicionais ensinadas.

Vamos a um exemplo:

Se diante da palavra BALA (impressa maiúscula) a criança escolher a palavra BALA (impressa maiúscula), dentre outras, sem reforçamento e sem treino para tal, ela terá demonstrado a propriedade de reflexividade que, na linguagem comportamental, é o "pareamento de identidade".

A simetria é demonstrada quando a criança é capaz de intercambiar os estímulos modelo e de escolha, da seguinte forma: se ela aprendeu a escolher a palavra BALA, dentre outras, diante do desenho de uma bala, ela demonstrará simetria se diante da palavra BALA como modelo ela escolher o desenho correspondente, dentre outros. Essa

relação é denominada, na linguagem comportamental, de "reversibilidade funcional". Trata-se de um "matching", um pareamento simbólico, onde os estímulos modelo e de escolha se alternavam em suas funções, uma vez adquirida a simetria entre eles.

A terceira propriedade é a de transitividade. Necessita, para ser demonstrada, de um terceiro estímulo. Uma vez estabelecidas as relações "Se A, então B e "se B, então C", a transitividade estará desmonstrada na relação "Se A, então C".

Ao ter aprendido a parear, por exemplo, o desenho de bala (A) com a palavra impressa, em maiúscula (B), e a parear essa palavra (B), com a palavra "bala", em minúscula impressa (C), a transitividade será demonstrada se o sujeito parear o desenho de bala (B) com a palavra em minúscula, impressa (C), sem que tenha sido reforçado em tal pareamento.

A transitividade requer, portanto, para sua demonstração pelo menos dois treinos em "matching" simbólico e um teste, em extinção, do pareamento AC.

Assim, para afirmarmos que as relações ensinadas e as que emergiram são relações de equivalência (ou que os estímulos que dela fazem parte são estímulos equivalentes, formando uma classe), é preciso que as três propriedades sejam demonstradas pelos sujeitos e não treinadas pelo experimentador.

O fenômeno de equivalência requer, ou melhor, é produto de contingência mais complexa do que aquela que conhecemos, (a de três termos): a contigência de quatro termos.

Vejamos:

Num treino AB, onde é ensinado o pareamento de uma palavra oral com o desenho, a seguinte contingência está em vigor:

Se o estímulo – Modelo – S1 – é a palavra oral BOLO, escolher o desenho de bolo (S3), através de uma resposta de apontar para a figura de bolo (R3) é seguida de reforçamento. Apontar para outros estímulos (S4, S5 e S6) não tem o reforçamento como conseqüência.

Esquematizando-se:

S_1 (palavra oral "BOLO")——— S_3 (figura de BOLO) – $R_3 \rightarrow$ Sr
S_4 (figura de LOBO) – $R_4 \rightarrow$ Sr
S_5 (figura de BOCA) – $R_5 \rightarrow$ Sr
S_6 (figura de CABO) – $R_6 \rightarrow$ Sr

Num treino AC (pareamento de uma palavra oral com a palavra impressa):

S_2 (palavra oral "BOLO")——— S_3 (palavra impressa BOLO) - $R_3 \rightarrow$ Sr
S_4 (palavra impressa LOBO) - $R_4 \rightarrow$ Sr
S_5 (palavra impressa BOCA) - $R_5 \rightarrow$ Sr
S_6 (palavra impressa CABO) - $R_6 \rightarrow$ Sr

Numa primeira análise da importância do surgimento do paradigma de equivalência, concluo que ela foi, sobretudo, de uma **importância metodológica**: encontrou um modo de verificar mais precisamente que relações de controle estão presentes nas relações ensinadas, tornando mais precisas e parcimoniosas as análises dos resultados, **compreendendo** melhor o fenômeno estudado.

Entretanto, suas contribuições e implicações foram muito mais longe, talvez longe demais para seu objetivo inicial mais simples e mais instrumental (mas o ir "longe demais" é tema para outro texto).

Uma segunda contribuição do paradigma de equivalência foi a possibilidade concreta que ele trouxe de se estudar fenômenos lingüísticos dentro dos rigores científicos.

Tendo em vista que a formação de equivalência requer sempre uma contingência de quatro termos, em "matching simbólico", em que os estímulos são topograficamente diferentes, um sendo uma possível representação do outro (como a palavra BALA e sua figura), os processos estudados no paradigma sempre mantiveram uma estreita ligação com o universo simbólico, ou seja, a linguagem, fenômeno complexo, característica essencialmente humana. Então, uma implicação do paradigma foi seu pronto emprego em pesquisa sobre leitura, formando, especialmente no Brasil, três ativos centros de pesquisadores em equivalência e leitura – o da UFSCAR, da UnB e USP – todos os três representados aqui hoje, nesta mesa redonda.

Uma outra implicação importante do paradigma foi, em minha opinião, a **mudança no perfil da pesquisa básica** em Análise do Comportamento.

Como o paradigma surgiu no contexto da pesquisa básica, aquele que sempre primou pelos rigores científicos e, por outro lado, por um certo distanciamento, muito criticado, com problemas e questões interessantes e mais humanas, a partir dele os analistas não puderam mais ser criticados por só analisarem fenômenos simples e desinteressantes em seu laboratório. A partir do paradigma de equivalência, os analistas de comportamento passaram, mais freqüentemente, a estudar em suas pesquisas básicas principalmente o ser humano (até então a pesquisa básica era exclusividade de outros animais).

Havia, ainda, uma grande novidade trazida com o paradigma de equivalência: **a de estudar fenômenos que emergiam sem reforçamento**, aparentemente, e que não poderiam ser explicados pelo reforçamento imediato.

A conhecida "Teoria do Reforço" de Skinner se vê agora às voltas com a "Teoria de Equivalência" (teoria entre aspas, é claro) de Sidman.

Por isso, ao mesmo tempo que o paradigma trouxe mais parcimônia e mais cuidado na análise dos resultados (em seu papel metodológico), trouxe mais ousadia e coragem para "conseguir" explicar "de onde vem a equivalência"? Teve, portanto, além de uma importância metodológica, uma importância teórico-conceitual.

Felizmente, essa "ousadia", mais do que gerar discussões teóricas sem fim, gerou pesquisas: a **emergência** de novos comportamentos sem reforçamento, *per si*, chamou a atenção dos pesquisadores, gerando um vasto número de pesquisas em que se testava o número de relações que era possível gerar, expandir, a partir de um número mínimo de relações ensinadas.

O experimento de Sidman, Kirk e Willson Morris (1995) dá uma pequena mostra da imensa capacidade de gerar novos comportamentos a partir do aprendizado de um pequeno número de relações ensinadas.

Assim, uma das contribuições mais cabais do paradigma foi a de gerar repertórios novos, complexos, com um mínimo de aprendizagem, e isso levar à **coordenação** de repertórios comportamentais, tornando-os uma rede complexa.

Os pesquisadores em equivalência e leitura, por exemplo, têm demonstrado que, de um modo geral, o ler envolve um conjunto de múltiplas relações, coordenadas entre si, nas quais o ensino de algumas relações leva ao aparecimento de muitas outras relações (De Rose e colaboradores, 1992). Em nossos estudos, no laboratório de Psicologia Experimental da USP e na Pré-Escola do Colégio Mackenzie, temos descoberto que relações de equivalência entre palavras e figuras podem gerar um novo comportamento: a leitura controlada pelas unidades menores do que a palavra (Hübner-D'Oliveira, 1990). Temos também verificado que a oralização de palavras e a construção delas por anagrama leva a um controle mais preciso na identificação das unidades menores que a palavra (Hübner e Matos, 1991).

Fica claro, portanto, a importância do paradigma no desenvolvimento de repertórios complexos.

Quanto à compreensão desses repertórios gerados, ou seja, das fontes controladoras, muito ainda está por ser discutido. O emprego de matrizes de resposta, em que se analisa tentativas por tentativas, que resposta foi dada para cada estímulo (ou seja, o que o sujeito fez quando acertou e quando errou), tem fornecido elementos preciosos para se concluir o que controlou o sujeito em cada resposta que emitiu.

Mas como a equivalência não pode ser observada em cada única relação, mas sim num conjunto de relações, as matrizes de respostas não respondem ao problema teórico mais geral sobre as origens da equivalência. Mas elas continuam inestimáveis para continuarmos a analisar o comportamento.

Os caminhos para a discussão sobre a origem da equivalência têm apontado, como possíveis respostas, a história de treinamentos dos sujeitos, ou seja, as relações pré-requisitos que foram aprendidas, sem as quais as relações de equivalência não teriam emergido.

Outro caminho para explicação, ou melhor, caracterização de equivalência, tem sido a de vê-la como uma função fundamental (Green, 1994), produto de contingência de quatro termos.

Assim, no exemplo do aprendizado do pareamento da palavra "GATO" com sua figura, a contingência de quatro termos seria assim esquematizada:

S4 (palavra impressa GATO)

S_1(figura gato) - R$\rightarrow$Sr
S_2 (figura bola) - R $\rightarrow$Sr
S_3 (figura casa) - R $\rightarrow$Sr

O salto qualitativo e quantitativo, respectivamente, na natureza e no ritmo da pesquisa básica de Análise do Comportamento, é evidente.

Os vínculos e ligações com a aplicação desses conhecimentos também ficaram mais estreitos.

Mas ainda não completamos a tarefa e temos que levar esses achados à sala de aula e a outras situações do dia-a-dia.(Stromer, Mackay e Stoddard, 1992.)

Temos ainda que lidar com o desafio e o limite de que até agora as pesquisas em equivalência têm lidado com estímulos relativamente simples (palavras e letras), quando comparados ao comportamento verbal produzido no dia-a-dia.

Mas o método e os achados continuam trazendo complementações ao ensino e sendo um modo sistemático e preciso de analisar comportamento, no sentido de identificar as variáveis controladoras para constatarmos o que, de fato, estamos ensinando: se a resposta do sujeito está apenas sob o controle imediato de um único estímulo e reforçamento direto dessa resposta, ou se ele é capaz de demonstrar múltiplas relações entre aquele estímulo e outros, através de resposta que não se extingue facilmente na ausência de reforçamento.

E finalmente temos que cuidar para não cedermos aos "modernismos" e estudarmos "equivalência pela equivalência". Não podemos esquecer que seu objetivo primeiro foi nos dar lentes de aumento e com outros ângulos e graus para enxergarmos o comportamento que estávamos estudando. Ela é instrumento e não fim em si mesma.

Bibliografia

DE ROSE, J.C.C., SOUZA, D.G., ROSSITO, A . L., PEREIRA, A . B., GOMES, L. S., FONSECA, M. L., DUARTE, G. M., FONTES, N., CESARETTI, R. E. e ZANOTTO, M. A. (1992). Interdependência entre repertórios de leitura e escrita através de redes de relações de equivalência. Comunicações científicas em Psicologia, 2, 200.

HÜBNER-D'OLIVEIRA, M.M. (1990). Estudos em relações de equivalência: uma contribuição à identificação da leitura sob controle de unidades mínimas na aprendizagem de leitura com pré-escolares. Tese de doutorado apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

HÜBNER-D'OLIVEIRA, M.M. e MATOS, M.A.(1991). Investigação de variáveis na obtenção de controle por unidades mínimas. Comunicações Científicas em Psicologia, 1 p. 68.

SIDMAN, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, pp. 5-13.

SIDMAN, M. e CRESSON, O. (1973). Reading and cross-modal transfer of stimulus equivalence in severe retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 77,

515- 523.

SIDMAN, M., CRESSON, O. & WILSON-MORRIS, M. (1974). Acquisition of matching to sample via mediated transfer. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 22, 261-273.

SIDMAN, M., KIRK, B. & WILSON-MORRIS, M. (1985). Six-member stimulus classes generated by conditional-discrimination procedures. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 43, 21-42.

SIDMAN, M., & TAILBY, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample. An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.

STROMER, R., MACKAY, H.A., e STODDARD, L.T. (1992). Classroon applications of stimulus equivalence techonology. *Journal of Behavioral Education*, 2, pp. 225-256.

Seção VIII

Aplicações às análises da cultura e do cotidiano

Capítulo 41

A violência urbana: aplica-se à análise da coerção?

Maria Amália Pie Abib Andery e

Tereza Maria Azevedo Pires Sério

PUC/SP

Não temos a pretensão aqui de apresentar o resultado de um trabalho sistemático de coleta, análise e interpretação de dados. Este artigo é fruto de um olhar mais atento para o fenômeno da violência, que se fortaleceu a partir do momento que decidimos dar um curso eletivo na PUC/SP sobre a coerção, em 1993, baseado no livro de Sidman. E uma versão preliminar deste trabalho já foi apresentada na Semana de Psicologia da PUC/SP, em 1993.

Desde então, temos comentado o assunto, recortado notícias de jornal e de algum modo nos preocupado com a questão de como a AEC poderia servir de instrumento de análise e de ferramenta de intervenção. Não haverá aqui nada de novo para qualquer pessoa sensibilizada para a questão e que tenha o instrumental de análise da AEC e assinatura de um jornal diário de grande circulação.

Além disso, nossa análise não é inédita, devemos muito a duas pessoas que, por seu trabalho extraordinário, fruto do estudo e pesquisa sistemáticos na área de controle aversivo e de uma sensibilidade para os problemas humanos, nos serviram de modelo: Maria Amélia Matos e Murray Sidman. Sidman, em seu livro, demonstra todas as

possibilidades que o trabalho experimental e o conhecimento a partir dele produzido geram para a análise dos problemas envolvidos na utilização do controle aversivo. Nosso trabalho foi encontrar exemplos na realidade brasileira e analisá-los segundo esta perspectiva. Maria Amélia Matos, em tempos difíceis, com coragem, perspicácia e poesia, mostrou-nos que isso poderia ser feito. (A gente morre de inveja, entre outras coisas, porque a poesia não conseguimos imitar.)

1. O contexto de nossa análise da violência

1.1. Violência não é mais um atributo da vida urbana contemporânea

A análise que vamos desenvolver se baseia em alguns pressupostos que acreditamos estar, com certeza, presentes em uma concepção behaviorista radical de homem, mas que, em nosso caso particular, foram aprendidos a partir de outro contexto teórico. E por esta razão sentimos necessidade de esclarecê-los.

a) O indivíduo produz-se em sociedade

> *"A produção do indivíduo isolado fora da sociedade ... é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam juntos e falem entre si." (Marx, 1857/1982, Para a Crítica da Economia Política, p.4)*

b) O homem é um ser histórico e social em contínuo processo de satisfação de suas necessidades

> *(...) "esta criação de necessidades novas constitui o primeiro fato histórico." (Marx, 1848/1980, A ideologia Alemã, pp. 28, 29)*

c) Este processo de criação de necessidades não é linear ou unidirecional, para alguns ocorre um refinamento, para outros brutalização, e este processo expressa as contradições do momento histórico vivido

> *"Inclusive a necessidade de ar livre deixa de ser no trabalhador uma necessidade (...) A luz, o ar etc., a mais simples limpeza animal deixa de ser uma necessidade para o homem (..) Não apenas o homem não tem nenhuma necessidade humana, mas, inclusive, as necessidades animais desaparecem. O irlandês não conhece outra necessidade senão a de comer, e, mais precisamente, a de comer batatas, e, para sermos mais exatos, a de comer batatas estragadas, a pior espécie de batatas (...) A simplificação da máquina, do trabalho, é utilizada para converter em operário o homem que ainda está se formando, o homem ainda não formado – a criança – assim como o operário tornou-se uma criança totalmente abandonada. A máquina acomoda-se à fraqueza do homem, para converter o homem fraco em máquina." (Marx, 1844/1984, Manuscritos, pp. 157, 158)*

d) É neste processo de criação de necessidades que o homem se constitui

"O homem se apropria de sua essência universal de forma universal, isto é, como homem total. Cada uma das relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento para o objeto, apropriação deste (...) A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana da comida, mas apenas seu modo de existência abstrato de comida; esta bem poderia apresentar-se, na sua forma mais grosseira, e seria impossível dizer então em que se distingue esta atividade para alimentar-se da atividade animal para alimentar-se (...) A objetivação da essência humana, tanto no sentido teórico quanto no sentido prático é, pois, necessária tanto para fazer humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à plena riqueza da essência humana e natural."(Marx, Manuscritos, 1844/1984, pp. 147, 150)

Estes pressupostos nos impedem de olhar a violência como simplesmente **um** aspecto da vida dos homens (ou talvez, de alguns homens), ou como **mais um atributo** do homem. Isto significa que não olharemos para a violência como algo em si, à parte, em separado, mas que ao olharmos para a violência estamos falando do comportamento humano, ou seja, de relações entre os homens. Ao discutir a violência, na realidade, estamos analisando o homem que está sendo produzido e em que condições este homem está sendo produzido.

Numa tradição de pensamento que compõe a história do behaviorismo, as perguntas sobre violência nem sempre foram formuladas desta forma, mas a intuição das respostas a estas questões vem de longe. Sechenov (1929-1905), em 1863, ao analisar o desenvolvimento da capacidade para impedir movimentos afirma que, após a criança ter aprendido a andar e falar (usar os músculos) e já ser capaz de entender o que se diz para ela, passa a ser ensinada com advertências: "'Não faça isto, senão...'. Para o ensino da criança, tais advertências são freqüentemente acompanhadas por castigo de dor física; isto carrega terrivelmente o futuro da criança; sob tal sistema de educação, a moralidade do motivo – que deveria dirigir sozinha as atividades da criança – é ocultada pelo sentimento muito mais forte de medo, e dessa forma surge no mundo a triste moralidade do medo." (Sechenov, 1863, citado em Herrnstein e Boring, 1971, p. 393)

Muito se estudou depois disto. Mas os resultados só fizeram corroborar, detalhar e tornar mais estarrecedora esta primeira intuição.

As pesquisas realizadas dentro de uma perspectiva behaviorista radical fornecem hoje um conjunto de conceitos que permite analisar o problema da violência na amplitude que ele tem e propor soluções tentativas, tentativas exatamente por reconhecer a sua real dimensão.

A utilização do conceito de contingências como instrumento de análise da realidade nos permite identificar relações específicas e peculiares entre o indivíduo e o ambiente, bem como as alterações produzidas por estas relações no ambiente e no sujeito, superando uma análise impressionista, permitindo identificar claramente as condições de produção e manutenção destas contingências.

1.2. Violência e controle aversivo

Esclarecidos os pressupostos que dirigem a maneira como concebemos o fenômeno da violência, resta-nos explicitar o que entendemos por violência. Entendemos violência como sinônimo de coerção, tal como Sidman (1989) utiliza o termo: como a presença de controle aversivo em nossas interações com outros homens e com a natureza. E controle aversivo envolve punição, reforçamento negativo (fuga e esquiva) e privações socialmente impostas.

Quando a polícia invade uma favela em resposta à morte de um policial, ou quando invade um presídio para conter uma rebelião, quando tortura um preso que não seguiu as normas estabelecidas, estamos clara e obviamente falando de punição.

Quando, reagindo a um assalto, entregamos nossa carteira, ou quando uma família paga o resgate de um seqüestro, quando instalamos travas e alarmes nos nossos carros estamos falando de reforçamento negativo (fuga e esquiva).

Quando crianças são tornadas desnutridas por falta de alimento, quando a um trabalhador se paga um salário de 100 reais, quando crianças são obrigadas a trabalhar aos 10 anos de idade para ganhar seu sustento, quando, enfim, aumenta a desigualdade entre ricos e pobres, estamos falando de privação socialmente imposta.

Qualquer destas situações é uma situação de violência.

2. Como o Behaviorismo Radical pode contribuir para a análise da violência

2.1. A difusão da violência

A violência é muito freqüente e faz parte de nosso cotidiano; como conseqüência, nos acostumamos com ela. A descrição das contingências presentes na vida cotidiana hoje, nos grandes centros urbanos, revela que o controle aversivo predomina como forma de interação entre os homens, entre os homens e as instituições sociais e entre os homens e a natureza. O controle aversivo é de tal forma disseminado e freqüente que não mais nos damos conta de que outras formas de relação seriam possíveis, agimos e reagimos como se não houvesse outra alternativa de interação.

A simples leitura da primeira página da *Folha de S. Paulo*, de 20/4/95 é um exemplo contundente da presença constante e disseminada do controle aversivo em nossas vidas. E o fato de ser tratada como simplesmente mais uma primeira página de jornal mostra como reagimos "naturalmente" à sua presença. As chamadas eram:

• Terror explode prédios nos EUA. Informe calcula 78 mortos no maior atentado do país contra edifício do governo federal em Oklahoma.

• Decretado estado de sítio na Bolívia: A medida, permitida pela Constituição, foi resposta a conflitos entre policiais e professores em greve, à decretação de paralisação geral e à ameaça de separatismo em Tarija (sul). Foram presas 376 pessoas, entre sindicalistas e plantadores de coca.

• Bomba fere em Madri maior líder da oposição.

• Ataque com gás intoxica 400 pessoas no japão.

• FHC manda Sérgio Motta limitar seus comentários.

• Número de miseráveis cresce 42%.

• Câmara aprova mínimo de 100 reais.

Além disto, das quatro chamadas da primeira página que não se relacionam, pelo menos explícita e diretamente, com violência, uma delas era Corinthians bate por 3 a 0 a Ferroviária. Mesmo em relação a um fenômeno que poderia não envolver qualquer forma de controle aversivo, a metáfora utilizada revela a presença pervasiva da violência.

Se esta leitura não fosse suficiente para nos convencer, bastaria continuar lendo o jornal por mais alguns dias. No dia 5/5/95, encontraríamos a seguinte chamada, *Rio registra 27 homicídios em 24 horas*. No dia 12/7/97, *mortes violentas crescem 43,5%*.No mesmo dia: *número de homicídios cresce 16,4% em SP*. E no dia 3/8/95: *Taxistas param trânsito por 4 horas: Manifestantes protestam e afirmam que seis motoristas foram mortos desde 6ª feira*. Talvez não seja irrelevante que algumas destas matérias tenham entrado na seção Cotidiano.

Como indicador da freqüência da violência, basta procurar e, freqüentemente, encontraremos, às segundas feiras, um "informe" na *Folha de S. Paulo* sobre o número de assassinatos na cidade de São Paulo, durante o final de semana. E para completar a "informação", freqüentemente encontraremos comparações comprovadoras do aumento de freqüência. Por exemplo, em 18/9/95, lemos: *fim de semana em São Paulo registra 25 assassinatos. Os 25 homicídios deste final de semana estão longe do recorde do ano, observado nos dias 24 e 25 de junho, quando 64 pessoas foram assassinadas*. Ainda no dia 18/9/95, a *Folha de S. Paulo* publicou reportagem com o seguinte título: *39ª chacina do ano, produzindo um total de 138 vítimas*.

Se o destaque dado na imprensa, em termos de espaço físico no jornal, correlacionar-se com o impacto da notícia sobre a população podemos supor que chacinas passaram a ser algo comum: no dia 24 de abril, a Folha dava aproximadamente uma página e meia para informar detalhadamente a 16ª chacina do ano em São Paulo. No dia 18 de setembro, 1/8 de página para informar a 39ª chacina do ano.

Efetivamente, parece que a violência passou a fazer parte de nosso cotidiano, banalizou-se. Esta banalização produz e ao mesmo tempo reflete o fato de que não nos damos conta do papel que a violência desempenha em nossas interações uns com os outros. Entretanto, seus efeitos são amplos.

2.2. Os efeitos da violência

a) O uso da violência acarreta mais violência

Em primeiro lugar, porque o uso de estimulação aversiva implica a continuação do uso de estimulação aversiva. A utilização de estímulos aversivos, como conseqüências de comportamentos, compete com outras conseqüências. Por isto, seu efeito é temporário, e para evitar tal competição aumentamos a intensidade do estímulo aversivo.

Na *Folha de S. Paulo*, por exemplo, em 24/7/95, numa reportagem sobre a utilização de tacos de beisebol como arma, por jovens, lê-se a seguinte chamada: *primeiro uma conversa; daí o taco e, depois, uso a pistola*. Os jovens entrevistados justificam o uso do taco como defesa contra assaltos. Um menino de 12 anos afirma: *"saio com o taco, mas só vou usá-lo se alguém vier me assaltar."*

Em segundo lugar, porque o uso de estimulação aversiva gera contracontrole, em geral, também aversivo. Uma reportagem da *Folha de S. Paulo*, de 10/5/95 sobre invasão da polícia em favela do Rio de Janeiro, é bastante ilustrativa: *"Um menino de 10 anos morreu durante uma operação da polícia civil ontem de manhã na favela Parque Vilanova, em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Segundo testemunhas, Iron Souza da Silva se escondeu debaixo da cama, mas mesmo assim foi baleado por policiais que perseguiam supostos assaltantes. Cerca de 300 moradores fizeram protesto em uma avenida próxima da favela. O ato foi repelido pela polícia militar e terminou em saques a lojas e depredações".*

b) O uso da violência faz com que tudo tome a feição de violência

Através de relações respondentes e operantes, a utilização de estímulos aversivos, gradual e sistematicamente, aumenta o número de estímulos aversivos em nosso ambiente, tornando estímulos originalmente "neutros" e até mesmo originalmente reforçadores positivos em estímulos aversivos. Na *Folha de S. Paulo*, de 21/7/95, encontramos o seguinte relato de uma mulher após ter sido ameaçada por um menino "armado" de uma pedra, enquanto estava dentro de seu carro: *"Agora estou com medo de parar no farol e dar dinheiro a outros meninos".*

Em reportagem sobre chacinas em Francisco Morato (19 pessoas mortas em 4 chacinas ocorridas entre outubro e abril), no jornal *O Estado de S. Paulo*, de 23/4/95, lê-se: *"O medo já faz parte do dia-a-dia das famílias do jardim Santo Antonio, bairro onde aconteceram 3 das 4 matanças (nenhuma delas esclarecida pela polícia até agora). Andar pelas ruas é perigoso. Falar sobre o assunto com um desconhecido, quase impensável. A aparição de uma máquina fotográfica instala o pânico: todos fogem aterrorizados."*

c) O uso da violência produz um ser humano impotente diante da violência

Num mundo pleno de estímulos aversivos, a esquiva e a fuga são as únicas alternativas. Toda energia que temos é dirigida para a fuga e a esquiva. O uso de controle aversivo produz sujeitos quietos, passivos, que fazem o mínimo necessário, que desgos-

tam do ambiente em que vivem e o temem e que, assim que puderem, fugirão ou se esquivarão. A fuga e a esquiva assumem muitas formas diferentes. Fugimos e nos esquivamos:

• **Ignorando tudo que acontece**: empurramos o problema com a barriga, atribuímos responsabilidade a outros, ou isolamo-nos socialmente. Este isolamento implica a não participação política, profissional e pessoal, a não-participação na vida da comunidade. Um bom exemplo de como ignorar um comportamento de fuga/esquiva é encontrado nalguns dos episódios que se seguiram à briga entre torcedores do São Paulo e Palmeiras, num jogo de juniores, realizado domingo pela manhã, em 20/8/95, que terminou com 102 pessoas feridas e uma pessoa morta, aos quais a imprensa dedicou enorme espaço. Dentre as notícias que se seguiram, destacamos: *Em 22/8/95, entidade que dirige o futebol paulista pede ao Ministério Público que proíba a existência das organizadas*. Em 29/8/95, *projeto de lei antiviolência fica para 96, diz ministro*. O que é isto senão empurrar com a barriga? Em 22/8/95, *CBF ataca e coloca a culpa da violência nos paulistas*. O que é isto senão atribuir responsabilidade a outros? Ou ainda, em 28/8/95: *Síndrome da violência afugenta os torcedores / pais proíbem os filhos de ir aos estádios assistir ao futebol*. Dois exemplos de isolamento.

A isenção pessoal e política talvez seja uma das formas de fuga/ esquiva mais comumente encontradas entre nós. Quotidianamente nos deparamos com ela, nos outros e em nós. Em *O Estado de S. Paulo*, na mesma reportagem já citada sobre chacinas, o jornalista escreve: *"O temor entre os moradores do J. S. Antônio, em Francisco Morato, cresce assim que ouvem a frase: 'o que aconteceu?'. É a senha do pavor: ninguém viu, sabe, ouviu. Para se fechar no silêncio, a polícia suspeita até que há um subterfúgio. Trata-se do fato de testemunhas ou sobreviventes apontarem os matadores como 'encapuzados' – o que elimina a chance de um posterior reconhecimento."*

• **Desistindo do que está a nossa volta**: a violência produz como forma de fuga/esquiva o abandono da família, da escola, da sociedade; desistimos dos ambientes nos quais somos submetidos a controle aversivo e das pessoas que nos controlam aversivamente. Ainda na mesma notícia de *O Estado de S. Paulo*, podemos ler: *"Boa parte das pessoas que poderia colaborar com as investigações sumiu da cidade."*

Em entrevista para *O Estado de S. Paulo*, em 26/7/95, lemos o relato de uma história muito conhecida entre nós e que tomamos como apenas mais uma história: um menino de 12 anos, que mora na rua há 3 anos e diz assaltar pessoas em carros "armado" de caco de vidro, quando perguntado por seus pais, responde: *"Eles não ligam para mim. Meu pai bebe o dia inteiro. Quando apareço lá em casa, no Taboão, minha mãe quer saber se tenho dinheiro. (...) Faz muito tempo que não vou lá."*

• **Buscando destruir, se pudermos, as fontes de coerção**: sob controle aversivo, emitimos respostas de fuga/esquiva que, quando possível, assumem a forma de ataque à fonte de coerção. Sob coação, tendemos a atacar aquele que nos coage e tendemos a fazê-lo com toda a intensidade de que somos capazes. Pior ainda, qualquer estimulação aversiva, ainda que não se dirija diretamente a nós, pode produzir respostas de agressão. Tendemos a reagir com o ataque, indiscriminadamente, a tudo aquilo que estiver rela-

cionado à estimulação aversiva. São indicativos disto: o depoimento de uma mulher que sofreu tentativa de assalto por parte de um menino: *"Quando abaixei para pegar (a carteira) ele bateu a pedra no vidro (do carro) e disse que ia estourar minha boca. Eu o ameacei e ele quase me acertou."* (FSP, 21/7/95); a descrição feita por um menino de 12 anos, que assalta motoristas com caco de vidro: *"enquadrei uma garota e um cara que tava num carro atrás saiu com um porrete e bateu na minha cabeça, nas costas e no meu braço. Bateu bastante e cortei a mão com o vidro. O homem tava furioso e saí dali bem depressa."* (OESP, 26/7/95)

Os relatos sobre motins, tão freqüentes na imprensa, parecem também indicativos desta forma de fuga/ esquiva: *"Rebelião em São Paulo mata carcereiro. Uma tentativa de fuga seguida de rebelião (...) causou a morte de um agente de segurança e feriu outros 3 / complexo tem quinto motim em 95. O complexo penitenciário enfrenta seu 5º motim este ano, 3 deles ocorridos em março. A primeira rebelião, no dia 1º de março aconteceu na casa de detenção "(...) no mesmo dia 770 detentos (...) fizeram nova rebelião (...) Eles trocaram tiros com a polícia, queimaram colchões e colocaram fogo em áreas do presídio. (...) Quatro dias depois (...) dois detentos tentaram fugir."* (FSP, 21/6/95)

d) O uso da violência torna-nos sujeitos amargos, vivendo uma vida amarga

Uma análise detalhada das situações de controle aversivo revela-nos que outras alterações podem ser identificadas no repertório comportamental, além das respostas de fuga e esquiva.

• **sob controle aversivo, não podemos deixar de estar vigilantes**. Esta vigilância nos coloca em uma posição que impede a aprendizagem de qualquer outra coisa. Nosso único critério de sucesso é nossa efetividade em reduzir ou evitar a coerção. Tornamo-nos cativos do nosso medo. Em matéria da *Folha de S. Paulo*, de 26/9/93, há o relato de um homem de 42 anos que reagiu a um assalto e acabou matando um dos assaltantes. *"Vive até hoje assustado com a idéia de que os assaltantes voltarão para vingar o colega morto. Deixou o bairro, mudou-se para um apartamento, depois para um pequeno prédio, onde procura ser o mais discreto possível. Nunca mais passou pelo bairro onde morava. Não sai à noite, só usa carro de segunda, para não chamar a atenção".*

• **sob controle aversivo, não exploramos o mundo.** Desenvolvemos um repertório comportamental estreito, limitado, temos medo de explorar o mundo, tememos as novidades. Perdemos a oportunidade de mudar, de explorar contingências, a vida torna-se uma monótona repetição. É o que nos conta Dona Neusa, uma senhora aposentada que mora em uma região em Fortaleza, próxima de um ponto de encontro de gangues, que relata que há um ano não sai à noite de casa, já não conversa com suas vizinhas na porta de casa, costume que mantinha há 25 anos, quando passou a morar no bairro: "Agora meu único divertimento é ficar sentada assistindo à TV, como uma paralítica." (FSP, 26/9/93). É o que nos conta também um jornalista, escrevendo sobre um bairro que já presenciou várias chacinas: *"A cada morte os habitantes acabam estabelecendo hábitos cada vez mais cuidadosos. Um jovem de 15 anos que vive na região relata: "'Não ando mais sozinho e sou obrigado a ir da escola direto para casa.' "* (OESP, 23/4/95)

• **Sob controle aversivo, só conseguimos dar conta de uma rotina preestabelecida.** Os comportamentos de fuga e esquiva tornam-se estereotipados, mecânicos e compulsivos. Não podemos correr o risco de variar exatamente aquela estratégia que sempre nos livrou do perigo e da dor. A repetição, a estereotipia parecem ser o único porto seguro. Uma mulher, que experienciou três assaltos no carro e um, em sua casa, em que seu marido conseguiu acionar o alarme e os ladrões se renderam à polícia, relata, dois anos depois do último assalto: *"Até hoje preciso de tranqüilizantes para dormir, acho que vou precisar sempre. (...) A idéia de que o alarme possa vir a falhar me deixa apavorada. Se por algum motivo ele dispara durante a noite, sinto que eles já estão subindo as escadas, que vai começar tudo de novo. Essa sensação de apavoramento eu sinto todas as noites." O jornalista relata que o sistema de segurança da casa que já era sofisticado foi reforçado. O funcionamento dos dispositivos é checado todas as noites. "Ainda assim, quando vou deitar, entrego a casa a Deus."* (FSP, 26/9/93)

e) Sob controle aversivo, comportamentos supersticiosos tornam-se muito prováveis

Os comportamentos de fuga e esquiva dificultam a exploração e a emissão de respostas alternativas e aquelas respostas acidentalmente associadas com respostas de esquiva efetivas se fortalecem, gerando comportamento supersticioso de difícil extinção. Tornamo-nos frágeis e crédulos. Assim interpretamos o relato de um jovem, cujo irmão morreu em assalto, que afirma jamais sair à noite sem o par de tênis que o irmão usava quando do assalto. Diz ele: *"É uma homenagem ao meu irmão. Ele perdeu a vida lutando por este tênis (...) este tênis para mim é sagrado. Quando estou com ele sinto que estou com Michel. Não tenho medo nenhum."* (FSP, 26/9/93)

Em síntese, como nos ensina Sidman (1989), sob controle aversivo, ou num mundo violento, vivemos em contínuo estado de ansiedade e temos por companhia todas as alterações orgânicas que podem compor o estado de ansiedade: desenvolvemos úlceras, temos cólicas intestinais, palpitações, dores de cabeça, ataques cardíacos e estresses. Tememos todo e qualquer contato com nosso ambiente – físico e social. A apreensão nos acompanha todo o tempo, até mesmo nas situações aparentemente inócuas. Transformamo-nos em autômatos. Tornamo-nos doentes, neuróticos. Transformamo-nos em indivíduos negativos e inflexíveis. Não somos criativos, raramente fazemos o inesperado, qualquer opção nos assusta. Os sentimentos de medo e ódio tornam-se comuns, cotidianos, aparecem nas situações mais simples e se expandem em todas as direções.

E, por fim, **quando nenhuma forma de fuga/esquiva for possível, só nos restará fugir de nós mesmos.** Em 17/9/95, Jânio de Freitas apresenta dados sobre suicídios de índios no Mato Grosso do Sul. São 183 suicídios em 10 anos, 36 dos quais neste ano. Ao se referir aos "150 milhões de civilizados", que o suicídio de uma menina índia de 10 anos denunciaria, Jânio de Freitas parece indicar que a coerção, as privações impostas aos índios, têm que ser encaradas de frente, como única alternativa de explicação e de intervenção. (FSP, 17/9/95)

Uma onda de suicídios entre funcionários do Banco do Brasil foi notícia no jornal *Brasil Agora*. Foram 13 suicídios em seis meses, pelo menos um na agência diante dos colegas de trabalho. Sindicalistas têm associado a pressão econômica na qual vivem os funcionários a estes episódios.

Além de todas as conseqüências do controle aversivo até aqui levantadas, que por si já são catastróficas, Sidman analisa o que considera um dos efeitos mais terríveis da esquiva. **Uma vez instalado o comportamento de esquiva, este pode ser mantido indefinidamente, desde que o agente controlador eventualmente e assistematicamente libere estímulos aversivos ao acaso.** Não seria este o caso quando, depois de "controlada" a rebelião no Carandiru, a polícia colocou todos os homens nus (o que parece ser norma nestas situações) em um pátio, para proceder a ainda mais uma revista? Ou, o que explicaria a constatação de que trabalhadores sem-terra que ocupavam uma fazenda tenham sido mortos pela polícia, pelas costas, depois de rendidos, na frente de seus companheiros? Ou, não seria este tipo de controle o objetivo da polícia quando invadiu, sem aviso, uma favela, à noite, encapuzada e entrou ao acaso em casas matando aqueles que encontrava, afirmando estar à cata de marginais traficantes? Não seria o objetivo destas "ações policiais" manter a submissão e o medo? De qualquer forma, foi isto que gerou. Diz um morador de Vigário Geral: *"fingimos para nós mesmos que dormimos, o medo tira o sono.* Relata outro: *"Eu ouvi os tiros e os assobios. Nem me mexi para eles não ouvirem o barulho da cama."* Ainda outro: *"O silêncio e o medo eram tão grandes, que nem os cachorros latiram de madrugada, pela primeira vez em Vigário Geral".* (*Folha de S. Paulo*, 26/9/93)

As contingências de controle aversivo só podem ser mantidas quando a possibilidade de controle é assimétrica; quando uma das partes em interação tem acesso e poder para liberar estimulação aversiva que a outra parte não detém. **Nas instituições fechadas e, talvez, especialmente, nas instituições que fundamentam por princípio todo seu controle em contingências aversivas, em coerção e coação, um produto quase que inevitável é que este controle seja exacerbado para muito além daquilo que de início foi pactuado**. Quando a polícia se confunde com o bandido, usando de seu poder para cometer crimes, associando-se aos chamados criminosos, protegida por suas armas, sua corporação e pelo medo que desperta, estamos diante de um caso deste tipo. Quando uma força policial entra quase que em combate físico com outra força policial, para impedir a execução de uma ordem judicial, estamos diante de um caso extremo em que aqueles que deveriam fazer cumprir a lei a ela se contrapõem, baseados em supostos interesses da corporação e ainda lutam com a outra instituição que tem os mesmos objetivos. (*Folha de S. Paulo*, 13/7/95).

A consciência moral produzida como conseqüência do controle aversivo gera um duplo padrão: aqueles que, dada a distribuição de poder na sociedade, são submetidos a controle aversivo mais do que controlam aversivamente, têm mais a perder por burlar a lei. Aqueles que detêm a maior possibilidade de controle aversivo mais facilmente podem burlar a lei. Este duplo padrão se revela nas mordomias concedidas aos bicheiros, ou a PC Farias, ou a policiais detidos por crimes comuns, enquanto que presos "comuns" vivem em celas onde nem sequer há lugar para dormir, tornando-se "homens morcego"; presos que se deixam amarrar por companheiros para que possam dormir no único espaço disponível: pendurados nas grades da cela (*Folha de S. Paulo*, 21/5/93). Ou, este duplo padrão é tornado explícito nos julgamentos especiais, pela justiça militar, de policiais acusados de crimes comuns, enquanto que bandidos menos protegidos denunciam torturas nas delegacias do país, sem que jamais se consiga sequer que tais denúncias sejam investigadas.

Por que diante de tantos efeitos, de tantos problemas, nos mantemos participando e construindo um mundo violento, um mundo de relações coercitivas? Em primeiro lugar, porque estes efeitos do controle aversivo são atrasados, em segundo lugar, porque o simples conhecimento destes efeitos não suplanta os efeitos imediatos do controle.

Além disso, **em um mundo hierarquizado**, sem distribuição equitativa de reforçadores, segundo Holland (1978), **as contingências de controle aversivo são necessárias, tornam-se como que a segunda natureza das relações sociais e das interações entre os homens, indispensáveis para a manutenção desta desigualdade e, inclusive, para a manutenção de esquemas de "reforçamento positivo".**

Esta distribuição desigual de reforçadores e a desigual intensidade das contingências aversivas exige ainda uma concepção de homem que atribua ao indivíduo, à sua consciência, as causas da desigualdade, da violência. Um conjunto de idéias que divida cada pessoa em atos e causas destes atos e que divida as pessoas em vítima e algoz. Este tipo de concepção possibilita atribuir a violência a causas inatas, ou a causas imutáveis, implica, assim, uma postura quase que contemplativa diante da violência, uma vez que a violência é naturalizada, é vista como parte da natureza humana. Ao mesmo tempo, o controle da violência é abordado e discutido com argumentos morais. As perguntas que dirigem a discussão são: quando a violência é justa e como tratar com justiça a violência?

Entre nós, psicólogos, esta concepção de homem merece uma especial atenção, já que ela está presente no conhecimento que produzimos e difundimos e, mais grave talvez, com o status de especialistas que nos é atribuído, este conhecimento e as ações dele derivadas tenderão a ser vistos como contendo soluções preferenciais. Como enfrentaremos "soluções" que compactuam com o problema? O que teríamos a dizer, ou a fazer, diante de um cartaz que anuncia o seguinte serviço: "Autodefesa psíquica e visualizações curadoras". E para vender seu produto, pergunta: "Você não estaria sendo vítima de um ataque psíquico?" Sugerindo a seguir: "Pare e pense ... Aprenda a defender-se no curso autodefesa psíquica e visualizações curadoras."

Como analistas do comportamento, precisamos reconhecer que fazemos parte destas contingências. Os nossos sentimentos de impotência, a nossa inação, contraditoriamente, podem ser conseqüência da possibilidade que temos de analisar toda a complexidade do fenômeno que chamamos violência. E este talvez seja nosso primeiro problema. Que contingências nos fariam passar do conhecimento à ação?

Bibliografia

HERRNSTEIN e BORING (1971) *Textos Básicos de História da Psicologia*. São Paulo: Herder / EDUSP.

HOLLAND, J. (1978) Behaviorismo: Parte do Problema ou Parte da Solução. *Journal of Applied behavior Analysis*, 11(1), 163-174.

MARX, K. (1857) Para a Crítica da Economia Política. Em *Karl Marx*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Col. Os Economistas)

_______(1848) *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Presença / São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_______(1844) *Manuscritos Economia y Filosofia*. Madri: Alianza Editorial, 1984.

MATOS, M.A. A Ética do Controle Aversivo. *Psicologia*.

SIDMAN, M. (1989) *Coercion and Its Fallout*. Boston: Authors Cooperative, Inc.

Capítulo 42

Procrastinação: adiamento de tarefas[1]

Rachel Rodrigues Kerbauy

USP

Só depois de amanhã... Este tema – procrastinação – me fascina há muito tempo. Talvez seja possível traçar o roteiro do porquê deste tema: e como se desenvolveram as várias pesquisas que realizei estudando adiamento. Comecei a pensar nele após observações e perceber que se encaixa na pergunta permanente que me mantém maravilhada nesses anos de trabalho: Será que a gente pode construir o mundo sem controle aversivo? Já descobri que não. Não dá para construir o mundo sem controle aversivo. Mas a Análise do Comportamento tenta fazer um outro quadro. B.F. Skinner diz uma frase, publicada assim que faleceu. "Com todas as minhas fraquezas criei um mundo no qual todas as coisas que faço são positivamente reforçadas. Eu reconstruí um mundo no qual posso me conduzir bem." 1990, p. 1. É exatamente essa frase, o conteúdo dela, que já estava presente nos primeiros trabalhos sobre autocontrole. Como é que se planeja condições para aumentar a probabilidade de os comportamentos ocorrerem, e ter conseqüências positivas? Essa pergunta, através dos anos, conduziu a trabalhar com procrastinação

[1]Conferência proferida na ABPMC.

em pesquisa, depois de observações de que os prazos existem para as coisas que se faz. Quando as contingências são claras, estes prazos são marcados. Mas no Brasil, observa-se que, apesar dos prazos, temos um problema cultural sério: o jeitinho brasileiro. Ou seja, os prazos existem, às vezes, faz-se um trabalho dentro do prazo e a atividade que já vinha em seqüência é interrompida pela mudança de contingências: mudança do prazo. Adiamento do prazo auxiliando a procrastinação. Talvez por isso não existam estudos sobre procrastinar no país. Essa palavra procrastinar no inglês é empregada por Skinner, Jack Michel, Mallot. É latim clássico.

O termo *procastionatio, procastinationem* deriva do latim, por uma via erudita, no século XVII, sendo "crastinar" do dia seguinte. No século XVIII, do latim popular, em que dia significava 24 horas e o "a" uma proposição que significa levar para frente, encontramos a palavra adiamento. Fernando Pessoa escolheu a palavra adiamento para seu poema sobre atrasar tarefas. Neste artigo, usaremos as duas denominações como sinônimos.

Só descobri o poema de Fernando Pessoa muito próximo da apresentação da conferência na SBPC, em Vitória, Kerbauy (1994). Pessoa contava, em versos, o que descobri em pesquisa. Selecionei um trecho da poesia que descreve comportamentos e sentimentos:

Hoje quero preparar-me,

Quero preparar-me para pensar amanhã no dia seguinte...

Ele é que é decisivo.

Tenho já o plano traçado; mas não, hoje não traço planos...

Amanhã é o dia dos planos.

Amanhã sentar-me-ei à secretária para conquistar o mundo:

Mas só conquistarei o mundo depois de amanhã...

Tenho vontade de chorar,

Tenho vontade de chorar muito de repente, de dentro...

Fernando Pessoa, Adiamento.

Essa poesia, toda ela, descreve a dificuldade de iniciar um trabalho e, ao mesmo tempo, o sentimento de ficar triste, de sofrer.

As pesquisas existentes referem-se ao trabalho acadêmico e tratam de não completar trabalhos no prazo estipulado ou deixar de estudar para provas. Nas pesquisas sobre hábitos de estudo, a procrastinação é considerada um comportamento e procuram manipular o tempo e as técnicas eficientes para estudar, (Green, 1982). Pesquisas clínicas estudam a procrastinação interferindo na tomada de decisão para resoluções importantes na vida, tais como trabalho, casamento, amor, família. Geralmente, consideram como variáveis o medo de fracassar, baixa tolerância à frustração, dificuldade de lidar com tarefas desagradáveis, orientação passiva-agressiva (Ellis e Knaus, 1975). Outra linha de pesquisa para entender a procrastinação é aquela que procura estudá-la na vida diária (Milgram, Scoloff e Rosenbaum, 1988), que tratam da pontualidade e da colocação de prioridades.

As avaliações que fazem um retrato dos procrastinadores e os caracterizam como desorganizados, incompetentes diante de tarefas desagradáveis ou em conflito emocional produzem poucos resultados práticos. Contribuem pouco para melhorar o desempenho e determinar maneiras de desenvolver essa habilidade e alterar as variáveis de controle. Esse esquema é mudado pelo trabalho de Boice, que 1) faz observações de procrastinadores enquanto trabalham; 2) faz uma relação entre os atrasos em produtividade e os hábitos de trabalho e mostra ainda o que os diferencia dos colegas produtivos; 3) apresenta evidência empírica para melhorar a procrastinação. Fundamentalmente, sua metodologia de pesquisa consistiu em visitar pessoalmente os sujeitos e solicitar que 1) estimassem uma semana típica de trabalho, 2) a duração de atividades típicas como preparamos as aulas, horas no em escritório e pesquisa.

Posteriormente, sorteou, entre os professores-sujeitos, aqueles que seriam observados uma vez por semana durante alguns minutos em um esquema imprevisto. O trabalho de Boice é um exemplo de pesquisa com sujeitos do ambiente universitário e tarefas pertinentes.

Em 1993, aproveitando o curso de Treino de Pesquisa, aceitei alunos que se voluntariaram para trabalhar com o tema. Foi construído protocolo de pesquisa que desse informação sobre como é o comportamento de adiar. Esse protocolo foi lido pelos alunos de graduação que faziam, sob minha orientação, treino de pesquisa, e mais alguns voluntários, para torná-lo claro como linguagem (Kerbauy, 1993). Preferi questões abertas, mesmo porque seria aplicado a universitários, mas não a estudantes de Psicologia, com receio do viés.

Foram aplicados questionários com três questões fechadas e oito abertas. Na construção do questionário, evitei a palavra procrastinação e usei adiamento. As questões eram sobre o que é adiamento e adiar alguma tarefa. Seguiu-se, para determinar o comportamento, o citar cinco tarefas que adia e cinco que não adia. Para esclarecer mais a questão, solicitava-se uma lista de dez tarefas e marcar numa ordem hierárquica as tarefas que adia ou não. Seguia-se relato de emoções: o que sente ao adiar tarefas, o que perde ou ganha ao adiar tarefas. As perguntas eram para obter os comportamentos das pessoas. Continuava-se solicitando regra, conceito, para explicar adiar as coisas, quais os critérios empregados para adiar, e se houve tentativa de mudar este comportamento, o que foi feito e qual o resultado. Se adia o começo da tarefa, se interrompe, se adia próximo de terminar.

Para observar diretamente o comportamento de adiar, quando a pessoa respondia o questionário e entregava, fornecia-se uma folha e solicitava-se para marcar se iria responder a este questionário, em 15 dias, ou uma semana. Qual o prazo escolhido. As questões foram sobre se adiou alguma tarefa e, no caso de sim, avaliar quantas tarefas adiou. Havia a alternativa de não quero responder. Entregou-se um envelope selado, com o endereço subscritado, USP, para receber de volta. Os dados desse comportamento permitiam cruzar com adia ou não adia, se o envelope fosse devolvido.

A devolução dos envelopes foi o ponto mais surpreendente. Mesmo com a alternativa de enviar em branco, a devolução foi de 20% aproximadamente. Posteriormente, em Vitória, Sônia Enumo obteve 54%. Mesmo com a escolha de não responder, tanto aqueles que dizem adiar ou não as tarefas, não devolveram os envelopes.

De acordo com o objetivo desta apresentação, mostrarei a seqüência do trabalho e como foi se desenvolvendo. Alguns dados serão apresentados como ilustração. Os estudos e seus resultados, como relato de pesquisa, serão publicados em outra ocasião.

Para analisar os dados, construímos categorias que já estavam previstas nas questões, mas que com a classificação das respostas foi possível especificar melhor o assunto estudado.

A questão sobre o que é adiamento foi respondida pela maioria de acordo com a literatura: deixar para mais tarde. Procrastinar é fazer fora do prazo. Outros detalhes apareceram e especificavam o problema. O tempo é variável relevante e controlava o desempenho de maneiras diversas:

I. Com a especificação da tarefa no último momento. Define para si próprio o que é a tarefa, mas em seu entender o tempo é curto,
II. Com a especificação do deixar para mais tarde. Especifica a tarefa, mas considera o adiamento a melhor estratégia no momento ou avaliam ter condições de realizar.
a) Com condições de realizar novamente. Supõe que novo prazo será concedido ou que a urgência não é tão grande e terá nova oportunidade de completar.
b) Sem condições de realizar no momento. Analisa que não poderá realizar a tarefa no momento sem avaliar as possibilidades futuras e geralmente atribui a um fator externo ou outros fatores além do externo a impossibilidade de realizar imediatamente.
III. Inicia a tarefa, mas interrompe e prorroga o término.
IV. Prorroga o início (especifica) supondo que irá terminar. Geralmente, a tarefa é clara e o tempo é superdimensionado uma vez que o início da tarefa é deixado para mais tarde.
V. Com a especificação da tarefa fora do prazo previsto.

Diante da questão sobre os sentimentos, ao adiar tarefas, encontramos respostas que se distribuem nas seguintes categorias:

1. Não se sente absolutamente nada no momento do adiamento, mas posteriormente sentimentos de angústia a) sem definir como ou por que ou relacionar diretamente com a tarefa adiada, b) com o acúmulo de tarefas, c) com a falta de tempo para completar a tarefa adiada e outras novas que são exigidas.

2. Sensação de liberdade, alívio, de prazer acompanhada de: a) percepção de tempo marcado para completar, ou então, b) "percepção" de tempo e prazo que altera a sensação de prazer para angústia.

3. Desconforto pelo tempo e qualidade de trabalho prejudicados. Aqui está claramente especificada a perda tanto do tempo quanto da qualidade de trabalho.

4. Sente nervosismo, peso na consciência, ou sensação desagradável por: a) perceber que o prazo termina, ou então, b) alívio pelo prazo ter realmente terminado.

5. Sente-se incompetente.

6. Alguns sujeitos podem ser classificados, dependendo da tarefa, nas categorias 2 e 4, portanto, com sensação de liberdade e também peso na consciência.

7. Outros.

Note-se nessas especificações de emoções uma linguagem coloquial e expressões consagradas no cotidiano sem preocupações com definições. Temos como exemplo: "peso na consciência", nervosismo.

O sentimento ao adiar mais freqüente é peso na consciência, além de medo e angústia. Há também sensação de liberdade, alívio e prazer. Portanto, sentimentos positivos e negativos dependendo da pessoa. O tempo como variável é contraditório, sendo perder tempo e ganhar tempo.

Quando procuram alterar o comportamento de procrastinar ou adiar tarefas, encontramos três tipos de soluções tentadas pelos sujeitos:

a) organizar as atividades: significando não deixar para depois, fazer antes, fazer rápido e ser prático.

b) fazer a tarefa: enfrentando-a (sete sujeitos).

c) agendar as atividades e às vezes colocar esse registro em lugar visível (quatro sujeitos).

Existem respostas interessantes, como dividir as tarefas com pessoas, priorizar tarefas, ser objetivo e tolerante, não se angustiar quando adia.

No entanto, é freqüente estabelecer regras sobre si próprio, por adiar do tipo "sou desorganizado" ou "sou desleixado", "sem vontade" e "não consigo me concentrar".

Aqueles que conseguiram os resultados esperados geralmente atribuíam a razões pessoais, como "amadurecer, conscientizar-se, aliviar-se" e também "mudar a escala de valores, avaliar melhor as situações". A conseqüência parece em "necessidade", "resultados obtidos", "sentir-se livre" ou "aliviado".

O controle pela conseqüência é mais nomeado por aqueles que conseguem mudar a procrastinação de tarefas. As razões pessoais apresentadas implicam desenvolvimento pessoal e não aludem a conseqüências. No entanto, aqueles que não obtiveram os resultados mostram comportamentos que precisam ser alterados a julgar por suas explicações que são termos de deficiências pessoais e até demonstram não analisar o ambiente ou a relação de seu comportamento com o ambiente.

As respostas que diferenciam os prejuízos e vantagens do adiamento de tarefas mostram contradições.

Quanto à qualidade, acham que perdem ao adiar e poucos que ganham. A perda de controle emocional, auto-estima e credibilidade são nomeadas como prejuízo. O benefício de adiar é pouco claro, 43,7% acham que não ganham nada ou muito pouco e 24% acham que o tempo foi ganho.

Das 16 atividades citadas, 11 são nomeadas como adiadas. A atividade de compromisso escolar é a mais adiada, o que poderia ser explicado pelas contingências de ensino pouco claras. Na escola, a possibilidade de adiamento e as conseqüências nem sempre são aversivas. As atividades menos adiadas foram as necessidades fisiológicas embora alguns o façam. Namorar aparece como não adiada. Telefonar, ir ao médico e ao dentista aparecem como adiados.

Verificou-se que 67% dos sujeitos tentaram deixar de adiar tarefas e 31% conseguiram alterar esse comportamento. Tanto os que tentaram sem resultado como aqueles

que obtiveram bons resultados apresentam em sua maioria três soluções: 1) organizar atividade, 2) fazer a tarefa e 3) agendar as atividades.

Os que conseguiram mudar consideram que amadureceram, conscientizaram-se, mudaram a escala de valores e avaliaram os resultados. Os que nao conseguiram têm afirmações negativas sobre si próprios: "sou sem vontade", "desleixado", "tenho preguiça". A dificuldade mais encontrada foi olhar a agenda quando já haviam agendado e também aumentar as atividades previstas (arrumar gaveta, ir à biblioteca).

A pesquisa iniciou-se com o grupo de treino de pesquisa em São Paulo, mas como o sucesso na SBPC, 1994, foi grande, de artigos nos jornais a entrevistas na televisão, inclusive em âmbito nacional, em Vitória organizou-se um grupo que se mantém ativo coordenado por Sônia Enumo e que utilizou a mesma metodologia e procurou responder às questões iniciais. Percebi que em Vitória as pessoas não diziam a distância quando se solicitava informação sobre um local, mas sim o tempo que se demorava para chegar lá. Comecei a entrevistar transeuntes perguntando sobre o que é adiar tarefa, se as adiavam, pois a hipótese era que se pessoas que determinavam o tempo para chegar, adiavam menos e atrasavam-se pouco. Isto após pedir informação de se a Universidade era longe e verificar se forneciam a distância ou o tempo para chegar. Hoje, esse trabalho em Vitória continuou até verificar se, em indústria, com contingências mais claras, há adiamento de atividades e como é descrito. (Kerbauy e Enumo 1995, 1996, 1997. Enumo e Kerbauy, 1995, 1996.)

Em São Paulo, o trabalho desdobrou-se e hoje é um programa para ensinar a terminar ou diminuir o comportamento de procrastinar, no laboratório de Comportamento e Saúde da USP. É um trabalho em grupo com o objetivo de analisar a procrastinação e desenvolver comportamentos apropriados 1) aumentar a identificação de condições benéficas a curto e longo prazo: tarefa realizada, sentimentos agradáveis, 2) identificar regras pessoais que podem facilitar ou dificultar a realização de tarefas, 3) distinguir entre atratividade na tarefa e competência para realizá-la, 4) identificar contingências aversivas que podem facilitar ou dificultar a realização da tarefa e 5) identificar comportamentos emitidos que podem dificultar o cumprir prazos. Esse programa é acompanhado de registro e desenvolvido de 6 a 8 sessões. (Kerbauy 1996 e 1997)

Consideramos, para concluir, que a importância da pesquisa sobre procrastinação não é somente a curiosidade acadêmica, mas investigar uma maneira produtiva de as pessoas concretizarem seus interesses. Precisam ser esclarecidas as variáveis relevantes para o comportamento e a especificidade para cada cultura, com vistas aos programas de ensino. O caráter preventivo desses programas aumentaria a eficiência pessoal, facilitaria o enfrentamento de estresse e crises, especialmente se considerarmos como verdadeira a afirmaçáo sobre o tempo ou a falta dele, como um dos problemas do ano 2000.

Bibliografia

ELLIS, A. e KNAUS, J.W. 1997. *Overcaming Procrastination*. New York: Penguin Books.

ENUMO, S.R.F. e KERBAUY, R.R. 1995. Procrastinação: um estudo com amostras da população de Vitória - ES. *Resumos da SBPC.* e *Resumos do II Congresso Interno do Instituto de Psicologia da USP*, 7.

ENUMO, S.R.F. e KERBAUY, R.R., LOUZADA, E.G., MENEZES, I.F., BATISTA, M.W., AMARAL, E.S. 1995. Procrastinação em estudantes operários e transeuntes de Vitória - ES. *Resumos da R.A. da S.B.P.* 440.

KERBAUY, R.R. 1994. Procrastinação: adiar tarefas. Conferência proferida na SBPC em Vitória.

1996. Um estudo sobre procrastinação. *Resumos da SBPC*, 691-692.

1997. Procrastinação: adiar tarefas. *Resumos do Congresso Latine Dies.*

KERBAUY, R.R., de BRETAZ, G. e OLIVEIRA, R.G. 1995. Procrastinação ou o adiamento de atividades: resultados preliminares. *Resumos do II Congresso Interno do Instituto de Psicologia da USP*, 6.

KERBAUY, R.R.; BROQUE, M.C., BALESTRERO, Y.T. e BOMBARDI, V.M. 1993. Procrastinação: quando se adia tarefas. *Resumos da SBPC*, 910. e *I Congresso Interno do Instituto de Psicologia da USP*, A6.

MILGRAM, N.A., SROLOFF, B. e ROSENBAUM, M. (1988) The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212.

SKINNER, B.F. 1990. Burrhus Frederic Skinner 1904-1990. *ABA Newsletter*, 1 e 2.

Capítulo 43

The Bell Curve: que música este sino toca?

Maria Amália Pie Abib Andery e

Teresa Maria de Azevedo Pires Sério

PUC/SP

The Bell Curve (1994) "é um livro sobre diferenças na capacidade intelectual entre pessoas e grupos e o que essas diferenças significam para o futuro da América" (Contracapa).

Seus autores são Charles Murray, um sociólogo do American Enterprise Institute e Richard Herrnstein, psicólogo, de Harvard. Herrnstein, como todos sabem, estudou com Skinner e tem uma tradição de trabalho dentro da análise experimental do comportamento. É um dos autores do JEAB mais citados, tem contribuições importantes na área de esquemas de reforçamento (Lei do Matching), de controle aversivo e, certamente desempenhou um papel importante na formação de outros pesquisadores importantes.

Quando o livro foi comentado na imprensa brasileira, nossa primeira reação foi de que deveria haver algum exagero ou erro de interpretação, uma vez que um autor tão identificado com o behaviorismo não poderia defender aquelas idéias. Assim decidimos que deveríamos ler o livro. O que afinal dizem os autores?

Mas além disto, a imensa divulgação que o livro recebeu e o seu sucesso editorial nos EUA parecem justificar também esta fala: o que traz um livro como este que tanto interessa ao público?

Mas há mais uma razão, do nosso ponto de vista: é que o sucesso editorial deste livro se generaliza para a polêmica gerada por ele, e entre os seus comentadores e críticos alguns relacionam seu conteúdo com o behaviorismo. E nós, os behavioristas, o que temos a dizer sobre isto?

Finalmente, o fato de sermos professoras universitárias também tornou-se fator relevante para a decisão de comentar o livro: o que temos a dizer como pesquisadores sobre o conhecimento produzido? E assim aqui estamos nós.

Nós vamos tratar o tema em três partes:

a) o livro.

b) algumas críticas ao livro.

c) uma possível avaliação behaviorista radical do livro.

1. O livro

É enorme. São 552 páginas de texto e figuras e quase 300 páginas de apêndices, notas, referência e índex, em edição primorosa e linguagem razoavelmente simples.

O texto é dividido em quatro partes e 22 capítulos que tratam, na concepção dos autores, da *emergência de uma elite cognitiva, dos comportamentos sociais associados a classes cognitivas, do contexto nacional* (americano) *e de análises e propostas relativas ao futuro da América.* Assim, só na parte três do livro os autores passam a discutir as diferenças raciais associadas com inteligência, que tantos comentários renderam na imprensa.

Nós tentaremos aqui fazer um resumo muito breve, porque supomos que muitas pessoas não o terão lido.

O livro inicia-se com uma discussão do conceito de inteligência que é afirmado como um construto razoavelmente bem estabelecido e que seria adequadamente medido em testes de habilidade cognitiva. A habilidade cognitiva – inteligência – medida em termos de QI – é para os autores uma estrutura – eles defendem um fator g, seguindo a tradição de Spearman – em boa medida herdada. Resumidamente, é o seguinte o seu argumento:

"1. Há algo como um fator geral de habilidade cognitiva, no qual os seres humanos diferem.

2. Todos os testes padronizados de aptidão acadêmica ou de desempenho medem este fator geral nalgum grau, mas os testes de QI expressamente construídos com este propósito o fazem mais acuradamente.

3. Resultados de QI se igualam, numa aproximação de primeiro grau, o que as pessoas querem dizer quando usam a palavra inteligente ou esperto na linguagem comum.

4. Resultados de QI são estáveis, embora não perfeitamente, durante a vida de uma pessoa.

5. Adequadamente administrados, testes de QI não são demonstravelmente viezados em relação a grupos sociais, econômicos, étnicos, ou raciais.

6. A habilidade cognitiva é substancialmente herdada, aparentemente não menos que 40% e não mais que 80%." (pp.22, 23)

Esta citação apresenta os princípios que dirigirão todas as análises do livro e é importante ressaltar o que não está completamente explícito: a suposição de que as diferenças de habilidade cognitiva, como medidas por testes de inteligência, distribuem-se na população de forma razoavelmente uniforme e podem ser expressas e interpretadas em termos de uma distribuição normal. E a suposição de que esta habilidade é substancialmente herdada (em torno de 60%) e preditora de um sem-número de desempenhos dos indivíduos, que são socialmente relevantes.

Herrnstein e Murray passam então a analisar o papel da inteligência na sociedade americana afirmando que o século XX trouxe uma estratificação cognitiva, ou seja, que após os anos 50, a habilidade cognitiva dos indivíduos tornou-se critério de mobilidade social. Assim, por exemplo, nos EUA, o número de estudantes universitários aumenta 15 vezes de 1900 a 1990 e, a partir dos anos 50, o grande critério de seleção na escola passa a ser habilidade cognitiva dos alunos. Para os autores, este processo de seleção via habilidade cognitiva é especialmente importante nas universidades do topo que se tornaram escolas que recebem a elite cognitiva do país. Isto significaria um processo de seleção que não mais se baseia em raça, credo, ou classe social, mas que é fortemente fundado na habilidade cognitiva do aluno.

O mesmo processo de seleção por QI é então proposto para se analisar o mundo do trabalho, ou como os autores preferem, as ocupações. O mesmo processo de seleção por QI é assumido pelos autores para descrever a tendência americana atual de seleção no trabalho.

> *"Qualquer que sejam as razões para o elo entre QI e ocupação, ele é profundo. Se você quiser adivinhar o status de emprego de um homem adulto, os resultados de seu teste de QI na infância ajudam tanto quanto saber quantos são seus anos de escolaridade." (p.51)*

Assim, quanto mais alto o QI de um indivíduo maior a probabilidade de que ele freqüente uma universidade de elite e saia dali para empregos que exigem alta habilidade cognitiva, aqueles que mais pagam. Isto teria criado nos EUA dos anos 90 uma elite cognitiva que, não por acaso, se torna a classe dirigente e, cada vez mais, também a classe dos afluentes.

Para os autores, então, embora educação tenha sido a resposta padrão à pergunta de por que pessoas têm diferentes empregos, esta é apenas parte da explicação: há uma pressão econômica para a partição entre os homens por habilidade cognitiva porque quanto maior o QI de um empregado maior a sua eficiência. E, ainda, os melhores preditores de desempenho no emprego são, eles afirmam, os testes de QI. É em nome desta suposição que os autores criticam decisão da suprema corte americana de proibir o uso de testes gerais de inteligência como critério de seleção para emprego, uma decisão que implica perda de bilhões de dólares anuais na economia americana.

A seleção por QI, assim, parte, separa as pessoas através da educação e da ocupação, tornando-as separadas social, econômica e fisicamente, uma tendência que tende a se manter e crescer por razões econômicas. Implicação disto seria o fato de que quanto mais os EUA equalizam as oportunidades entre as pessoas, mais as diferenças em inteligência seriam determinadas geneticamente: (...) "Tudo colocado, sucesso e fracasso na economia americana, e tudo que vem com isto, são, cada vez mais, uma questão dos genes que as pessoas herdam." (p.91) A isto se somaria o fato de que pessoas do mesmo nível de habilidade cognitiva tendem a se casar, o que tornaria o processo ainda mais geneticamente determinado.

A pergunta que então se propõem a responder H e M é: "Quão bem faria melhorar a educação das pessoas que ganham baixos salários? Se o governo puder instigar e garantir que os jovens permaneçam na escola alguns anos extra, sua desvantagem econômica poderia ser diminuída?" A resposta que dão é a seguinte: "Nós duvidamos disto. Sua desvantagem poderia ser diminuída, mas apenas modestamente. Há razões para se pensar que o mercado de trabalho está recompensando não apenas educação, mas inteligência (p.96). E logo a seguir, os autores explicam porque isto é assim: "A maior parte das pessoas, no momento, está perto de onde seus pais estiveram na distribuição de renda, em parte porque o QI que se tornou o maior preditor de renda passa adiante suficientemente de uma geração para a seguinte de maneira a restringir a mobilidade socioeconômica." (p.101)

Os autores partem assim de uma constatação de que a sociedade americana é dividida em grupos econômicos que refletem, na realidade, hoje, distintas habilidades cognitivas. Esta divisão se reflete também, afirmam, nos comportamentos sociais destas classes, que passam a ser tratadas como classes cognitivas. A população é dividida, para fins de análise, em cinco classes cognitivas, que são compostas de uma certa porcentagem da população: muito burros (QI<50, 5% da população), burros (QI< 75, 20% da população), normais (QI<90, 50% da população), brilhantes (QI<110, 20% da população) e muito brilhantes (QI>130, 5% da população).

Sua primeira análise restringe-se à população branca e pode ser resumida com suas próprias palavras: "Alta habilidade cognitiva está geralmente associada com comportamentos sociais desejáveis, baixa habilidade cognitiva com comportamentos socialmente indesejáveis. Geralmente, associado com não significa coincidente com." (p.117)

E embora reconheçam que esta associação QI – comportamento social varie de 5 a 20%, e que se trate de uma associação que só pode ser feita em termos grupais (não é preditiva de comportamento individual), passam a discutir esta relação.

Assim pobreza, escolarização, desemprego, inatividade, incapacidade física para o trabalho, divórcio, casamento e ilegitimidade são analisados:

• Pobreza: inteligência é melhor preditor de pobreza do que sexo, estado civil e escolarização: 5% inferiores em termos socioeconômicos têm oito vezes mais chance de serem pobres do que os 5% superiores. Os 5% inferiores na distribuição de QI têm 15 vezes mais chances de serem pobres.

Referindo-se às mudanças na sociedade americana deste século, H e M afirmam: "À medida que a afluência se espalhou, as pessoas que escaparam da pobreza não eram uma amostra randômica da população (...) as pessoas que ficaram para trás são provavelmente desproporcionalmente aquelas que sofrem não apenas de má sorte mas também de falta de energia, perspicácia, antevisão, determinação – e cérebro." (p.129)

• Escolarização: nível socioeconômico tem pequeno efeito sobre escolarização (terminar secundário), principalmente entre os que têm QI abaixo da média. QI determina escolaridade.

• Desemprego: baixa habilidade cognitiva é forte preditor de desemprego e do fato de o sujeito estar fora da força de trabalho. "A implicação mais básica da análise é que inteligência e seus correlatos – maturidade, antevisão e competência pessoal – são importantes para a manutenção de uma pessoa empregada e na força de trabalho." (p.165)

• Questões familiares: Os mais inteligentes se casam em taxas maiores que os menos inteligentes. Divórcio predomina nos estratos socioeconômicos inferiores, mas isto é melhor explicado por nível cognitivo.

> *"Ilegitimidade, um dos problemas centrais de nosso tempo, é fortemente relacionada com inteligência." (p.167) "Entre outras razões de que habilidade cognitiva possa estar relacionada com ilegitimidade, temos este modelo causal em mente: quanto mais esperta é uma mulher, mais provável é que ela deliberadamente decida ter um filho e calcule o melhor momento para isto. Quanto menos inteligente é a mulher, mais provável que ela não pense na relação sexo-procriação, não se lembre de usar controle de natalidade, não considere cuidadosamente quando e em que condições deveria ter um filho." (p.179)*

• Dependência da seguridade social (welfare): Analisando mães (o programa que enfoca é um programa de ajuda a mães) afirma que há uma alta correlação entre depender da seguridade por algum tempo e QI. Para mães cronicamente na seguridade, considera-se que nível socioeconômico e QI são importantes.

• Cuidados Paternos: QI da mãe relaciona-se com: a) cuidados pré-natais, b)baixo peso ao nascimento, c) pobreza da criança nos três primeiros anos de vida, d) ambiente da casa, e) QI da criança.

• Criminalidade: QI, mais do que nível socioeconômico, é o grande preditor de criminalidade.

• Civilidade e cidadania: são correlacionados com QI. Medidos como Valores de Classe Média, um índice de civilidade e cidadania, há uma forte correlação entre QI e obter um Sim na seguinte escala: ter escola secundária, estar na força de trabalho (homens), ou não ter filhos fora do casamento (mulheres), não ter sido preso, estar casado, no primeiro casamento.

Toda esta análise foi feita considerando-se apenas a população branca dos EUA, para discutir o contexto nacional, os autores passam a analisar todas as raças.

Sua primeira análise refere-se às ***diferenças étnicas***; a maior conclusão é que há diferenças na habilidade cognitiva de diferentes etnias: asiáticos (do leste) têm, em média, até 10 pontos de QI a mais que os brancos, que têm um desvio padrão a mais (15 pontos) de QI na média que os negros. Latinos estão entre brancos e negros. Além disso, supõem

que as diferenças entre B/N ocorre em todos os níveis, mas é maior nos níveis mais altos e que estas diferenças não podem ser explicadas por vieses dos testes. A diminuição da diferença entre B/N, observada nas últimas décadas – de três pontos de QI – deve-se principalmente, segundo H e M, à diminuição da diferença nos níveis mais baixos de QI, devido à educação e nutrição.

Finalmente, os autores defendem que estas diferenças não podem ser ambientais, mas devem ser genéticas, e afirmam: "As diferenças étnicas observadas em QI poderiam ser explicadas apenas em termos de ambiente, se o ambiente médio dos brancos for 1,58 desvios padrão melhor que o ambiente médio dos negros e, 32 desvios padrão pior que dos asiáticos, quando ambientes são medidos ao longo de sua capacidade para nutrir inteligência. (...)

Diferenças ambientais desta magnitude e padrão são implausíveis." (pp. 298, 299)

A partir de suas conclusões com relação à diferença étnica em termos de QI, os autores passam a discutir a ***desigualdade étnica*** e concluem que estas desaparecem quando se controla QI. Afirmam que salários são semelhantes, educação e ocupação privilegiam negros e latinos, uma vez que se controle QI. Outras diferenças, como ambiente familiar, a criança viver na pobreza, problemas desenvolvimentais, dependência da seguridade, são muito diminuídas quando se controla QI. As diferenças que não diminuem, uma vez controlado QI, são: dependência crônica da seguridade, ilegitimidade, taxa de casamento e valores de classe média.

Este quadro se complica, segundo H e M, quando se analisa as pressões disgênicas sobre a população americana: uma tendência de queda no QI médio da população devido à taxa de natalidade maior entre as pessoas de baixa habilidade cognitiva. Estas pressões estariam sendo aumentadas pelas altas taxas de natalidade entre negros, latinos e pelos imigrantes (latinos). E para demonstrar seu raciocínio os autores fazem um exercício sobre o que aconteceria se o QI médio da população diminuísse apenas três pontos e passasse a 97. Concluem: haveria mais pobreza, mais crianças na pobreza, mais filhos ilegítimos, mais crime, mais crianças sob custódia do Estado, mais mulheres na seguridade e maior desistência escolar.

Isto porque, segundo H e M, todos estes problemas sociais diminuem à medida que o QI aumenta.

O que os traz para a quarta parte do livro em que discutem as possíveis alternativas para estes problemas – que acabaram se resumindo ao problema de aumentar o QI.

Quatro possibilidades são então discutidas: programas de nutrição, que parecem aumentar QI, embora não conclusivamente; programas especiais de pré-escola, que aumentariam o QI significativamente algumas vezes, mas com um efeito apenas passageiro; programas nas escolas, que são avaliados como inúteis, e, finalmente, adoção ao nascimento, que é considerada a única alternativa com algum sucesso. Concluem H e M: "No futuro previsível, os problemas de baixa habilidade cognitiva não serão resolvidos por intervenções externas para tornar as crianças mais espertas." (p. 389)

E se educação não pode resolver o problema daqueles com baixa habilidade cognitiva, uma vez que o sistema educacional americano já fez por eles tudo que é possível fazer, a expensas inclusive dos mais talentosos, qual será o grande problema da educação americana? Exatamente este: a educação americana tem servido muito bem àqueles na média e abaixo da média, mas tem relegado a segundo plano os talentosos. E os autores propõem que se reverta este quadro. Propõem ainda que se redirecione a educação de modo a privilegiar os estudantes talentosos, que de qualquer maneira dirigirão econômica e politicamente a nação: para estes, a educação deveria estar voltada para produzir o 'homem educado'.

Mas a análise que os autores fazem do que vem ocorrendo com a educação americana só se completa quando discutem o que chamam de açao afirmativa na universidade. (ação afirmativa refere-se às eventuais quotas, ou privilégios de outro tipo, que facilitam a entrada de minorias na universidade ou local de trabalho). Concluem que a ação afirmativa está produzindo, nas universidades, discriminação contra brancos, uma vez que negros de igual origem socioeconômica e QI mais baixos – bem mais – que brancos estão entrando nas universidades e pós-graduação. Exatamente a mesma análise é feita em relação ao trabalho.

Os autores criticam a ação afirmativa, afirmando que as leis que as patrocinaram distorceram o ideal americano e o ideal que as motivou na década de 60, durante a luta pelos direitos civis: o ideal de igualdade de oportunidades é confundido, hoje, com o que chamam de igualdade de resultados. E afirmam: "O objetivo apropriado é um mercado de trabalho no qual as pessoas não são favorecidas ou impedidas de participar simplesmente por causa de sua raça. Nada na natureza do conhecimento, entretanto, diz que todos os grupos deveriam ser igualmente bem-sucedidos em todos os caminhos da vida. Isto pode ser 'injusto' no mesmo sentido que a vida é injusta, mas não precisa querer dizer que os seres humanos estão tratando uns aos outros injustamente."(p. 500)

E assim, H e M chegam às suas conclusões finais e a suas propostas para o futuro. Partindo do suposto de que a meritocracia é um ideal americano e que hoje ela deveria e está baseada em habilidade cognitiva, concluem que se caminha inexoravelmente para a construção de uma elite cognitiva ao lado de uma subclasse, marcadamente composta de minorias, que será cada vez mais incapaz de lidar com o mundo, cada vez mais dispensável em termos econômicos e que não pode ser educada para adquirir as habilidades necessárias para superar sua condição.

Isso levará ao reconhecimento de que esta subclasse não pode cuidar de si mesma dadas as suas disfunções comportamentais, não pode usar o dinheiro adequadamente e que, portanto, receberá benefícios em serviços. Isso constituirá o que H e M chamam de o "estado custodial". Neste estado, o cuidado infantil ficará sob sua custódia, os sem-teto ficarão sob custódia do estado, a contenção do crime será mais aceita recuperando-se velhas práticas policiais e introduzindo-se novas tecnologias para segregar, conter e vigiar esta subclasse. Como conseqüência, haverá uma completa segregação espacial e um aumento desta subclasse cognitiva, uma vez que não haverá mobilidade social. O orçamento será mais centralizado, haverá mais autoritarismo e o racismo reemergirá. Para evitar esta possibilidade, que os autores afirmam estar já acontecendo, propõem:

• voltar aos ideais americanos originais em que se assume que cada um tem algo a contribuir e deveria se contentar com isto. Para isso, é necessário que cada qual possa

encontrar seu "lugar de valor" na sociedade. Para isso, é necessário descentralizar políticas: cada bairro, municipalidade tem que poder dar conta de seus problemas.

• É preciso simplificar regras, o que significa parar de intervir na vida econômica e deixar que cada um ganhe sua própria vida; e é preciso facilitar a vida virtuosa, o que significa que hajam regras claras e punição rápida para os crimes, restituir o casamento como única instituição válida para a procriação e como instituição base, simplificar a lei de modo que todos possam entendê-la.

• Finalmente, é preciso aumentar a renda mínima até um teto para aqueles que trabalham, de modo que possam viver dignamente; e é preciso não subsidiar nascimentos, aumentar e melhorar o controle de natalidade e rever as leis de imigração como modos de controlar a demografia.

2. Algumas críticas ao livro

A imensa vendagem e repercussão do *The Bell Curve* pode ser avaliada pelo fato de que, sem chegar ao Brasil, o livro ganhou várias páginas de jornais. Nos EUA, já há livros que congregam comentários, discussões e críticas ao *The Bell Curve*. Na APA e na ABA, foram planejadas mesas para discussão do livro.

Entre os comentadores e críticos que lemos, como era de se esperar, não se encontra consenso: tanto porque há críticas de ângulos muito diferentes, como porque alguns autores têm posições que se assemelham às de Herrnstein e Murray. No entanto, pelo menos no material de que dispúnhamos, a ênfase dos comentadores é uma ênfase crítica.

O livro é identificado generalizadamente com uma posição política conservadora: tanto no que se refere às suas posições em relação às diferenças étnicas, como no que se refere à política.

Dentre os conservadores, o livro é avaliado como um esforço sério e competente (Sowell, 1994, Glazer, 1994, Jensen, 1994), uma vez que a relação entre QI e problemas sociais é muito forte e já que inteligência é adequadamente medida via testes.

Alguns autores claramente taxam o livro de racista (Rosen e Lane, 1994; Wieseltier, 1994). Outros denunciam as ligações intelectuais dos autores com a extrema direita americana, reveladas pelas constantes citações e pelo recurso a dados de autores financiados por pelo mesmo uma organização de direita (Pioneer's Fund) e freqüentemente publicados em uma revista (*Mankind Quarterly*), que se propõe a publicar estudos sobre diferenças raciais (Lane, 1994 e Sedgwick, 1994). Outros autores, ainda, inserem o livro no contexto dos conservadores, para os quais o livro serviria como uma racional para tentativas de mudanças políticas importantes – especialmente nas políticas públicas envolvendo imigração, raça e gênero (Lind, 1994; Kennedy, 1994).

Alguns comentadores chamam a atenção para o fato de que o livro não traz novos dados (Gould, 1994), outros ainda criticam a parcialidade dos autores, que não apresentariam toda a evidência contrária a suas afirmações, seja em relação às interações entre raça e QI, seja em relação aos programas de intervenção que avaliam (Gould, 1994; Nisbett, 1994; Ramos, 1994; Kaus, 1994).

A concepção histórica (Jones, 1994; Patterson, 1994) é apresentada como um problema que se refletiria tanto nas análises feitas, como nas propostas ingênuas e românticas, segundo alguns comentadores, conservadoras e eugenistas, de acordo com outros.

Além disso, são discutidos: a metodologia utilizada que, mesmo do ponto de vista da estatística, é problemática (Patterson, 1994); a transformação, aparentemente proposital, que os autores fazem de correlações em relações causais (Gardner, 1994; Ramos, 1994); a concepção de inteligência como algo imutável e não como um processo (Patterson, 1994); a dicotomização superada e incorreta entre fatores ambientais e genéticos (Patterson, 1994, Gardner, 1994) e a própria concepção de herança genética dos autores (Patterson, 1994).

Finalmente, pelo menos duas críticas identificam o livro com uma perspectiva behaviorista. Gardner (1994) lembra que Skinner foi "mentor de Herrnstein" e afirma que, embora tenha havido um afastamento entre eles, o livro traz essencialmente uma concepção behaviorista de homem ao assumi-lo como "uma caixa preta", "não analisável e não analisada". E um artigo publicado em *The Christian Science* afirma que *The Bell Curve* "é claramente darwinista e behaviorista", uma vez que defenderia a tese de que inteligência é em grau significativo geneticamente herdada e não modificável pelo ambiente.

Ainda que possamos desconsiderar tais alusões ao behaviorismo como equívocos de análise das propostas behavioristas radicais (nem supomos uma caixa preta no homem, nem supomos uma tal entidade – inteligência – herdada e imutável), consideramos que são afirmações que se aplicam aos autores do *The Bell Curve*.

3. Uma possível avaliação behaviorista radical do livro

Até aqui, tudo que foi feito foi um resumo do *The Bell Curve* e de algumas críticas ao livro. Isto não dá conta do título desta fala e sequer justificaria nossa presença aqui.

Nossa posição diante do que se afirma no *The Bell Curve* e da qual passamos a falar é uma posição pessoal, mas fundamentalmente expressa uma perspectiva behaviorista radical. Queremos deixar claro, portanto, quais são as variáveis de controle da nossa avaliação que não são, neste sentido, pessoais. E isso é o que torna, parece-nos, importante esta discussão, especialmente se nos lembrarmos que este é um livro escrito por um autor com uma trajetória que o identifica com o behaviorismo e se nos lembrarmos de que alguns dos críticos do livro têm feito referência a uma possível (do nosso ponto de vista incorretamente) perspectiva behaviorista do livro.

O primeiro aspecto que merece destaque, então, é: o que uma perspectiva behaviorista tem a dizer em relação a testes (e nos referimos aqui especialmente a testes de habilidade cognitiva).

É necessário lembrarmos como os testes passaram a fazer parte do contexto da Psicologia nos EUA: os testes no início do século XX parecem ter se tornado instrumento

que tornava o psicólogo um profissional necessário e o momento histórico por que passava os EUA parecia tornar este instrumento de medida uma maneira de escolher, de selecionar cientificamente as para empregos/escolas, o que significava, adequadamente, eficientemente, neutralmente.

Mas que instrumento era este? Quando Binet construiu seu primeiro teste, partiu das habilidades que se supunha serem necessárias ao bom desempenho escolar. O primeiro teste de inteligência, portanto, normatizou, para cada faixa etária, aquelas habilidades necessárias para o bom desempenho escolar, que passaram a ser consideradas como medida de inteligência.

Inteligência é, assim, um conceito quase que desprovido de conteúdo pelo menos deste ponto de vista. Os testes supostamente mediam inteligência, serviam como um preditor de desempenho, mas o que mediam? E por que o mediam? Esses problemas foram contornados pelos psicometristas via uma ênfase nos problemas metodológicos associados à mensuração.

As dificuldades de definição e a necessidade de trazer legitimidade aos testes só puderam ser contornadas por uma abordagem operacionista ao problema: não importa o que o teste mede, ele mede: o que importa é que meça com precisão e com "generalidade" (a velha verdade por consenso?). Se os vários testes apresentarem resultados semelhantes, se o resultado do teste se correlaciona com a avaliação do professor em relação ao aluno, então está certo. O teste tem validade e é isto que o justifica. Como afirma Rogers (1989), "a inteligência é o que um teste de inteligência mede". A mesma perspectiva operacionista persiste hoje, especialmente no caso dos testes, como afirma Rogers.

Herrnstein e Murray apresentam exatamente esta perspectiva, quando afirmam que, apesar das enormes discussões entre os próprios psicometristas sobre o que é inteligência, a despeito das contínuas discussões sobre os possíveis vieses dos testes e sobre as razões de por que e quais os itens de teste que medem habilidade cognitiva, ainda supõem, e partem deste pressuposto, que os testes medem, de maneira confiável e válida, algo que tem sido chamado de habilidade cognitiva e que se correlaciona fortemente com desempenhos futuros relevantes. Ora, qualquer prática científica que se aproxime, ou se vincule ao operacionismo, está distanciada do Behaviorismo Radical pelo menos desde 1945 (as fragilidades desta prática tornam-se claras no texto de Skinner de 1945).

A Ciência, do ponto de vista de Skinner, é, antes de tudo, construção humana para intervenção humana no mundo. É conhecimento que produz conseqüências e é avaliado por estas conseqüências. Holland (1978) não se cansa de discutir a questão fundamental para qualquer cientista: como a escolha e colocação de um problema dirigem as respostas e as ações do cientistas (e do profissional)? Isso significa, parece-nos, uma clara afirmação da **não-neutralidade** do conhecimento científico. E aqui não estamos falando de sua aplicação, mas de sua construção.

Como afirmam Rose e Rose (1971): "Se um geneticista do comportamento levanta a questão: 'Até que ponto a inteligência é determinada pela hereditariedade? Ele já limitou as respostas à sua pergunta antes mesmo de começar a sua pesquisa empírica – isto é, ele situou a sua resposta dentro de um determinado paradigma. É a questão, e o seu quadro de referências, e não tanto a resposta, que não são membros; pois os seus

antecedentes históricos se inscrevem na linha do eugenismo que remonta até Galton e para além dele. E não deveríamos nos surpreender ao encontrarmos este tipo de pesquisa fornecendo certo tipo de respostas que são, então, claramente relacionadas com certos fins sociais e políticos." (p. 171)

Será que deveríamos nos surpreender então ao descobrir que, como afirmam Sedgwick (1994) e Lane (1994), existe um instituto nos EUA (Pioneer's Fund) que financia pesquisas sobre diferenças raciais, que muito freqüentemente são publicadas em sua revista chamada *Mankind Quarterly*, também voltada para esta discussão? Então também não deveríamos nos surpreender ao encontrar freqüentes citações, no livro de Herrnstein e Murray, a estes autores.

Exatamente por fundamentar-se numa concepção de neutralidade da Ciência, Herrnstein e Murray acabam cumprindo o que Levy-Leblond (1975) denomina de o papel ideológico da Ciência: "A ciência é invocada para cobrir como uma máscara de objetividade e *tecnicismo a dominação (...) A ciência serve, deste modo, para justificar todo este* aparato da hierarquia social proporcionando-lhe critérios 'objetivos'. Aparentemente esta hierarquia já não refletiria, no momento presente, a divisão de classes da sociedade, mas unicamente as aptidões e a competência dos indivíduos". (p. 87)

E é isto que permeia todo o livro de Herrnstein e Murray. Com ar de cientificidade – neutra e irrefutável: a) a estrutura de classes é apresentada como fundada em diferenças objetivas (**QI**); b) toda intervenção social é "avaliada objetivamente", utilizando-se em critério "objetivo" (**QI**), e c) a sua "agenda política" é apresentada como solução técnica, objetiva, dos problemas (causados por **diferenças de QI**).

Assim, decisões políticas de diversos níveis – ênfase na educação "dos talentosos", restauração "dos valores de classe média", abandono de programas sociais que têm como alvo aqueles "com desvantagens", e a própria estrutura de classes estratificada – são apresentadas como soluções técnicas que são decorrência natural e necessária do conhecimento produzido, que são assunto para especialistas.

Mas falar do papel ideológico da Ciência – neste caso específico de **uma** abordagem, em **uma** Ciência – leva-nos a tentar delimitar e detalhar como isto se realiza neste caso.

Na Psicologia, de um modo geral, este papel ideológico tem sido cumprido *atribuindo-se ao comportamento causas internas. A elas se associa frequentemente a* noção de estruturas dadas e imutáveis, que são responsáveis por padrões comportamentais. Estas (estruturas, causas) explicam, assim, os problemas e as soluções – ou sua impossibilidade. Elas cumprem um papel ideológico porque justificam o *status quo*, justificam a estratificação social e, principalmente, o fazem para aqueles a quem a mudança mais seria necessária.

Murray e Herrnstein, ao fazer isso, passam ao largo e se contrapõem à perspectiva behaviorista. O Behaviorismo Radical – e Skinner é um caso especial – tem insistido na

perspectiva oposta. E talvez esta insistência explique, inclusive, nossas dificuldades: somos um estranho no ninho, reafirmando vezes sem conta a necessidade de se analisar as interações do sujeito com o ambiente e os perigos de se atribuir ao comportamento causas fictícias. Mais uma vez, recorremos a Holland que, já em 1978, questiona se não é até mesmo mais importante para a elite que detém o poder convencer aqueles situados abaixo que eles mesmos são culpados por sua própria condição? Não surpreende o fato de ter um Jensen ou um Herrnstein conquistado fama instantânea quando parecem dar respeitabilidade científica ao culpar a vítima.

Skinner sempre enfatizou este caráter ideológico das explicações internas e apontou como uma das razões para seu combate a elas as suas implicações. Às razões metodológicas de sua recusa das explicações cognitivistas, Skinner acrescenta: "Estou igualmente preocupado com conseqüências práticas. O apelo a estados e processos cognitivos é um disfarce que muito bem poderia ser responsável por nosso fracasso em resolver nossos problemas. Precisamos mudar nosso comportamento e podemos fazer isto apenas mudando nosso ambiente físico e social. Escolhemos o caminho errado desde o princípio, quando supomos que nosso objetivo é mudar as 'mentes e corações' de homens e mulheres! Em vez do mundo no qual eles vivem". (1977, 1978, p.112)

Diante de propostas, como as de Herrnstein e Murray, que pretendem (exatamente naquilo que é essencial) manter o mundo tal como é – estratificado – e buscam mudar as mentes e corações – cada um deve, **onde está,** encontrar o seu lugar de valor – um behaviorista só pode discordar.

Os procedimentos científicos utilizados pelos autores de *The Bell Curve*, fundamentados única e exclusivamente no controle estatístico, também se contrapõem aos procedimentos fundamentados e baseados no behaviorismo. Os registros cumulativos, característicos dos relatos de pesquisa desta abordagem, revelam um compromisso com a compreensão do comportamento **entendido como interação** do sujeito com o ambiente, e como ação de **um sujeito concreto.** Diz Skinner, em 1969: "As técnicas estatísticas não podem eliminar este tipo de individualidade [as contingências só são efetivas em combinação com a história que o indivíduo traz para o experimento]; elas podem apenas obscurecê-lo e falsificá-lo. Uma curva média raramente representa corretamente qualquer dos casos que contribuem para ele [este tipo de individualidade]." (1963, 1969, pp. 111/112)

Skinner manteve esta posição durante todo o seu trabalho, como mostra seu comentário no JEAB há alguns anos, em que critica o abandono da metodologia do sujeito único – que surge como alternativa ao controle de grupo baseado em métodos estatísticos. Suas razões para defender esta metodologia não se restringem ao tipo da medida que possibilita, mas referem-se aos tipos de experimentos que permite e a suas implicações práticas.

Com certeza, a prática científica decorrente do Behaviorismo Radical jamais traria como implicação posições do tipo que encontramos no *The Bell Curve*, como por exemplo:

a) a recusa de programas especiais de ensino, com o argumento de que aumenta **em média** 10 pontos de QI das crianças a eles submetidos e que este ganho se esvanece alguns anos depois, como mostra o **resultado médio** de testes de QI aplicados anos depois.

Para um behaviorista radical, interessa saber que ganhos são estes; quem obteve estes ganhos e quem não os obteve. Quantas e quais crianças tiveram seu desempenho alterado; como foi a mudança. São as mesmas crianças que obtiveram ganhos, aquelas que o perderam? Um behaviorista tem que perguntar: O que significa um ganho médio de 10 pontos de QI? Alguém aumentou 20 pontos e alguém não teve esta medida alterada? Ou todos tiveram essencialmente o mesmo ganho? Diferentes respostas a estas questões sugeririam avaliações e cursos de ação completamente diferentes. Não para Herrnstein e Murray.

O uso de procedimentos estatísticos em estudos de grupo, para descrever interações entre variáveis, parte de um quadro de referências e produz resultados que são vistos pelo behaviorista radical como, na melhor das hipóteses, desprovidos de sentido. Na tradição de pesquisa que busca o sujeito concreto, na qual se insere o behaviorismo, esta perspectiva aparece como mascaradora, como afirma Matos (1990): "A experimentação científica só com grupos de sujeitos anônimos, anódinos, incolores e descontaminados. De fato, uma suposição básica em estudos de grupo é que a natureza busca produzir o homem médio, o homem padrão ou padronizado, o qual a ciência deveria refletir e, se necessário, ajudar a construir". (p. 589)

Se voltarmos ao *The Bell Curve*, não mais precisaremos buscar um exemplo para nos perguntarmos o que um behaviorista teria a dizer: todo o livro baseia-se na suposição de que um dado fenômeno – habilidade cognitiva – se distribui numa dada maneira na população – segundo uma distribuição normal – e pode ser estudado via uma metodologia estatística que descreve o padrão médio na população. Os autores não se propõem, nem poderiam, a considerar o indivíduo. O indivíduo torna-se uma abstração – um QI qualquer, característico de um grupo qualquer, ou pior um QI de grupo. É este grupo – que pode, obviamente, ser dividido em tantos subgrupos quantos possa interessar ao pesquisador (por exemplo, cinco classes cognitivas) – que se torna objeto de análise, de interpretação e de propostas de intervenção. Mas quem compõe este grupo? Uns tantos % da população, com um QI médio X.

Para o behaviorista, o problema é que a análise, a interpretação e a intervenção daí decorrentes atingirão, não em grupo médio, mas cada um dos sujeitos que o compõem.

Nem sequer poderemos avaliar sua adequação – da análise, da interpretação, da própria intervenção – porque esta avaliação mais uma vez se referirá a médias estatísticas. Os sujeitos, de início tornados anônimos, anódinos, tornaram-se agora inexistentes.

A suposição do homem médio cumpre também seu papel em uma prática científica ideologicamente comprometida: o resultado da aparente desconsideração pelas diferenças individuais, que marca esta ciência que se apresenta como "incolor e descontaminada", descomprometida e neutra, é a manutenção das atuais diferenças que, agora reconhecidas, compreendidas e justificadas, só podem ser encaradas com resignação e felicidade.

Embora não seja prerrogativa deste tipo de abordagem do fenômeno, há um certo tipo de explicação e de concepção de homem que certamente é facilitado por estas metodologias. Referimo-nos à concepção de que o que se observa comportamentalmente é produto de algo que está lá – no homem – desde sempre. A mudança é sempre algo aparente, produto de um outro algo inevitável. As concepções desenvolvimentistas/ estruturalistas supõem esta perspectiva. Herrnstein e Murray supõem a existência de um

fenômeno que é uma estrutura imutável e causa do fenômeno comportamental. A habilidade cognitiva – medida como **g**, nos testes de QI –, imutável (ou quase) durante a vida de um indivíduo, é causa relevante (ainda que não única) da pobreza, da renda, do desempenho escolar, da inserção no mercado de trabalho, do estilo de vida, da criminalidade, do estado civil, etc.

A ação humana, o comportamento humano, torna-se assim, mero resultado/ conseqüência (ou quem sabe, sintoma) de algo: neste caso, habilidade cognitiva. Aprender é tornar explícito, tornar ação, tornar resultado aparente aquilo que está dado / dentro / imutável.

Skinner (1989) afirma: "Diz-se que o comportamento (...) freqüentemente cresce ou se desenvolve. Desenvolver originalmente significa desdobrar, como alguém desdobra uma carta. Assumimos que o que vemos estava lá desde o começo. Como a evolução pré-denominada (em que evolução significa desenrolar como se desenrola um pergaminho) desenvolvimentalismo é uma forma de criacionismo." (p.16)

Para o behaviorismo, assim, a suposição (implícita e explícita) de Herrnstein e Murray, de uma estrutura determinante, é falsa – produz e é produzida por uma concepção de homem e de interação com o mundo incorreta.

Skinner não se furta a esta discussão e vai além. Afirma que evitar esta concepção envolve inclusive cuidados com a linguagem – entre os termos evolução, desenvolvimento e história, afirma optar pelo último exatamente por evitar a suposição de algo que lá está – e esteve todo o tempo – como determinante do comportamento. (Skinner, 1989)

Se o comportamento não é sintoma / produto / conseqüência de uma estrutura, é, para o behaviorista, necessariamente interação – interação contínua do sujeito com o ambiente.

Herrnstein e Murray, aparentemente, ainda que parcialmente, tenderiam a dizer – Sim, nós concordamos com isto: o ambiente determina – em parte – o desempenho do sujeito. E, aparentemente para corroborar esta impressão, são citados, em seu livro, estudos de manipulação do ambiente para aumentar os desempenhos em testes de inteligência, estudos de intervenções na pré-escola para melhorar o desempenho de crianças, de intervenções nas famílias de crianças "em desvantagem" para diminuir seu handicap, estudos sobre os efeitos da adoção que permitem à criança uma mudança de ambiente, estudos na escola para aumentar a habilidade cognitiva. Os autores, ainda, reconhecem que – em parte – o aumento de QI entre gerações deva ser um fenômeno explicado por diferenças ambientais. Entretanto, não é irrelevante que, em todos os seus comentários e em toda sua discussão, todos os resultados – sejam eles positivos ou negativos – são interpretados como submetidos a outra determinação, mais relevante, e imune a qualquer variação que não seja genética – a habilidade cognitiva.

Deste ponto de vista, estamos diante de suas concepções autogônicas de ambiente, quando comparamos a posição behaviorista com a concepção de Herrnstein e Murray. De um lado, uma concepção de ambiente como aguilhão que permite (ou não) a efetivação de algo que existe potencialmente, uma concepção de ambiente que é externo e exterior ao sujeito, que pode ser medido e categorizado segundo padrões inclusive quantitativos e que é unidimensional.

De outro, o ambiente como parte do organismo e no qual necessariamente o organismo está imerso. Do ponto de vista behaviorista, além disto, o ambiente é efetivamente complexo, o que não significa uma "melange" indecifrável (como querem Herrnstein e Murray), o que torna incompreensível tentativas de mensuração como a que encontramos no ***The Bell Curve***, em que as diferenças ambientais são medidas em termos de desvio padrão.

Para o behaviorista, o indivíduo é parte do ambiente, sua história é ambiente, a história da espécie é ambiente. A definição do sujeito como ser que se comporta, e do comportamento como interação, tornam as distinções ambiente externo / interno, causas ambientais/ causas orgânicas quase que desnecessárias. Como diz Moore (1990): "Esta perspectiva enfatiza a confluência de fatores que resulta em um efeito mutuamente dependente. A proveniência de alguns desses fatores está no ambiente, enquanto a proveniência de outros está dentro do próprio organismo. Naturalmente, uma dicotomia entre o ambiente e o organismo é, nalguma medida, artificial. Quaisquer que sejam os fatores que um organismo possui, eles foram selecionados pelo ambiente, à medida que a espécie da qual o organismo é um membro evolui. Além disso, um organismo pode agir sobre seu ambiente e modificá-lo. Assim, o ambiente e o organismo sempre interagem e os efeitos de um sobre o outro são sempre interdependentes. É primariamente por simplicidade e facilidade de comunicação que separamos as duas partes". (p. 470)

Estas conclusões de Moore se baseiam em afirmações de Skinner: "um organismo é um ***locus***, um ponto no qual muitas condições genéticas e ambientais juntam-se em um efeito comum". (1974, p.172)

Apenas quem não compreende esta interação pode, diante de possíveis determinantes genéticos do comportamento, negar a necessidade e a efetividade de quaisquer alterações no ambiente concreto, de indivíduos concretos, se se quiser compreender as causas da manutenção e as possibilidades de mudança do comportamento. E apenas a não compreensão desta interação torna possível afirmar, como o fazem Herrnstein e Murray, a existência de oportunidades iguais, diante de indivíduos que, por princípio, carregam uma diferença herdada. Ora, diante de sujeitos diferentes, as oportunidades só serão iguais se forem diferentes. Talvez só seja possível inferir igualdade a partir dos resultados, o que Herrnstein e Murray abominam.

Em resumo, se nossa avaliação estiver correta, o que os behavioristas têm a dizer sobre ***The Bell Curve*** é, essencialmente, discordamos! Discordamos dos supostos, da metodologia, dos dados que se escolhe coletar, da interpretação que se dá aos dados e das propostas que, supostamente, daí derivam. Discordamos do conceito de ambiente, do conceito do comportamento, da concepção de homem, da concepção de Ciência.

Esta discordância, em momento algum, entretanto, nos tranqüiliza. Como alerta M. Richelle (1981), ao se referir a algumas teorias inatistas, "a admissão do inatismo (...) é a última trincheira imaginada pelo mentalismo para sua defesa. (...) O objeto da discussão é o mentalismo e não o velho debate entre o inato e o adquirido, superado já em todos os campos da biologia e também nas ciências do comportamento." (...) (p. 63)

Nossa intranqüilidade deriva do fato de que acreditamos que as idéias defendidas em ***The Bell Curve*** não são idiossincrasias de dois autores, mas são a defesa de uma posição que tem sempre estado presente na história da ciência, da psicologia e, não

podemos deixar de reconhecer, do behaviorismo.

Entretanto, para ser coerentes, não podemos falar de um behaviorista médio, abstrato, anônimo, descontaminado, neutro. Nossa avaliação do *The Bell Curve* é guiada por tudo que ele pode significar para nós, sujeitos concretos, diante de uma realidade concreta. Em outras palavras; "O Haiti é aqui": as implicações das posições defendidas no *The Bell Curve* são claríssimas. Basta ver:

(...) "a fila de soldados, quase todos pretos

Dando porrada na nuca de malandros pretos

De ladrões mulatos e outros quase brancos

Tratados como pretos

Só prá mostrar aos outros quase pretos

(E são quase todos pretos)

E aos quase brancos, pobres como pretos

Como é que pretos, pobres e mulatos

E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados]

(...) (Veloso e Gil, 1994)

Insistimos, "O Haiti é aqui"! Ou será que não? Tudo não passa de natureza humana dada, imutável, guiada pelo QI. Se for assim, nada nos resta a fazer, a não ser constatar. No Brasil, somos:

- 15.400.000 aposentados e pensionistas entre os idosos.
- 3.000.000 de idosos sem seguridade social.
- 82.000.000 de brasileiros dependentes de assistência médica pública.
- 23.000.000 de brasileiros sem qualquer assistência médica.
- 7.000.000 de brasileiros deficientes físicos ou mentais.
- 130.000 presos em 297 presídios (2,5 presos por vaga).
- 20.200.000 de brasileiros com mais de dez anos de idade analfabetos.
- 12.000.000 de trabalhadores que recebem menos que um salário mínimo (52% de trabalhadores recebendo menos que dois salários mínimos).
- 21.000.000 de trabalhadores sem carteira assinada.
- 10.000.000 de brasileiros economicamente ativos desempregados.
- 8.400.000 de trabalhadores sem-terra.
- 16.000.000 de indigentes no campo.
- 41.900.000 de brasileiros em estado de pobreza.

Pode ser mais fácil apenas constatar, pode ser mais fácil ainda explicar de forma a nada ter a fazer a partir desta constatação. Mas, como behavioristas, escolhemos o caminho mais difícil. Acreditamos que há algo a ser feito, que precisa ser feito. Acreditamos que podemos descobrir o que precisa ser feito e que podemos participar desse fazer. A crítica ao ***The Bell Curve*** é, quando muito, só um começo.

Bibliografia

GARDNER, H. (1994) Cracking open the IQ box. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York: Basic Books, 1995, pp. 23-35

GLAZER, N. (1994) Scientific truth and the american dilemma. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York: Basic Books, 1995, pp. 139-147.

GOULD, S. (1994) Curveball. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York: Basic Books, 1995, pp. 11-22.

HERRNSTEIN, R. e MURRAY, C. *The Bell Curve*. New York: Simon and Schuster, 1994.

HOLLAND, J. G. (1978) Behaviorism: part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1): 163-174

JENSEN, A. (1994) Paroxysms of denial. In: *Bell Curve debate*. Jacob, R. and Glalberman (ed.) New York: Times Book, 1995, pp. 333-337.

JONES, J. (1994) Back to the future with the Bell Curve: Jim Crow, slavery and G. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York: Basic Books, 1995, pp. 80-93.

KAUS, M. (1994)The "it - matters - little" gambit. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York: Basic Books, 1995, pp. 130-138.

KENNEDY, R. (1994) The thorny war. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York: Basic Books, 1995, pp. 179-186.

LANE, C. (1994)Tainted sources. In: *Bell Curve debate*. Jacob, R. and Glalberman (ed.) New York: Times Book, 1995, pp. 125-139.

LEVY-LEBLOND, J. M. (1975) Acerca de la neutralidad de la ciencia. In: *La ideologia de'/ en fisica contemporânea y otros ensayos críticos*. Barcelona: Editorial Anagrama pp. 81-89.

LIND, M. (1994) Brave new right. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York Basic Books, 1995, pp. 172-178.

MATOS, M. A. (1990) Controle experimental e controle estatístico: a filosofia do caso único na pesquisa comportamental. *Ciência e Cultura*, 42(8): 585-592.

MOORE, J. (1990) On the "causes" of behavior. *The Psychological Record*, 40, 469-480.

NISBETT, R. (1994) Race IQ and scientism. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York: Basic Books, 1995, pp. 36-57.

PATTERSON, O. (1994) For whom the Bell Curve. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York: Basic Books, 1995, pp. 36-57.

RAMOS, D. (1994) Paradise miscalculated. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York: Basic Books, 1995, pp. 62-69.

RICHELLE, M. (1981) *Skinner o el peligro behaviorista*. Barcelona: Herder.

ROSE, S.; Rose, H. (1971) Le mythe de la neutralité de la science. *Impact - Science et Societé*, 21(2): 159-173.

ROSEN, J.; Lane, C. (1994) The sources of the Bell Curve. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York: Basic Books, 1995, pp. 58-61.

SEDGWICK, J. (1994) Inside the pioneer fond. In: *Bell Curve debate*. Jacob, R. and Glalberman (ed.) New York: Times Book, 1995, pp. 144-161.

SKINNER, B. F. (1945) The operational analysis of psychological terms. *The Psychological Review*, 52(5): 271-277; 291-294.

(1963) Operant Behavior. *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969, pp.105-132.

(1974) *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.

(1977) Why I am not a cognitive psychologist. In *Reflections on Behaviorism and society*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978, pp. 97-112.

(1989) The origins of Cognitive Thought. *American Psychologist*, 44 (1): 13-18. *Recent Issues in the Analysis of Behavior*. Ohio: Merril Publishing Company, 1989, pp. 13-26.

SOWELL, T. (1994) Ethnicity and IQ. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York Basic Books, 1995, pp. 70-79.

WIESELTIER, L. (1994) The Lowerers. In: *The Bell Curve Wars*. Steven Fraser (ed.) New York Basic Books, 1995, pp. 156-163.

Capítulo 44

Leitura generalizada: procedimentos e resultados?[1]

Maria Amélia Matos (USP)[2]

Maria Martha Costa Hübner (Universidade Mackenzie)[2]

Wagner Peres (USP)[3]

Gostaria de descrever neste artigo os principais resultados de uma série de estudos que vimos utilizando em nossa pesquisa do controle por unidades verbais menores que a palavra sobre o operante verbal textual. Acreditamos que estes estudos poderão ajudar a entender um pouco mais o complexo quadro de variáveis e procedimentos que controlam o comportamento de leitura. O que eu particularmente gosto nestes estudos é o quadro, que emerge gradualmente, do pesquisador como um detetive de novelas de mistério. Detetive que acerta quando se deixa guiar pelas evidências, mas que às vezes se deixa levar (e aí freqüentemente erra) pelas suas expectativas.

Em 1990, Martha Hübner, em sua tese de doutorado, realizou uma tentativa de

---

[1] Versão modificada de palestra apresentada no V Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, promovido pela ABPMC em Setembro de 1996, Águas de Lindóia.

[2] Pesquisadora do CNPq.

[3] Bolsista do CNPq.

estender o uso do Paradigma de Equivalência (Sidman, 1986, 1994) para o ensino da leitura, ainda mais do que Sidman já havia feito (Sidman, 1971; Sidman e Cresson, 1973). Basicamente, o que se fez foi tentar estabelecer controle sobre o operante textual com unidades verbais menores que a palavra e, a partir daí, testar a ocorrência de leitura generalizada, empregando novas palavras construídas com aquelas mesmas unidades verbais.

A lógica por trás desta proposta eram dados mostrando que elementos, ou dimensões, de estímulos envolvidos em um treino discriminativo com estímulos compostos, também exerciam controle sobre o comportamento (Reynolds, 1961). Relacionada a esta questão, estava a afirmativa de Skinner (1957) que, durante a aquisição de controle sobre o comportamento verbal por unidades verbais extensas, o controle por unidades verbais menores também se instalaria. Se a rede de relações entre estímulos e estímulos e entre estímulos e respostas (Stromer e Mackay, 1992; Stromer, Mackay e Stoddard, 1992), que se estabelece durante um treino de desenvolvimento de classes de equivalência, permitisse também o controle de respostas textuais por estímulos verbais menores que a palavra, então a leitura de novas palavras (geradas pela recombinação daquelas unidades menores) seria possível.

O estudo de Martha envolvia basicamente o uso de discriminações condicionais, do tipo *matching-to-sample*, e a formação de classes verbais compostas de palavras oralizadas, palavras escritas, e desenhos. Dizendo de outra maneira, durante os treinos, apresentava-se uma palavra dita pelo experimentador como estímulo-modelo e, em seguida, apresentavam-se também vários desenhos (ou palavras escritas, conforme a natureza da tentativa) como estímulos de escolha. O sujeito deveria escolher um desenho (ou uma palavra escrita) que correspondesse à palavra dita (cf. Cumming e Berryman, 1965).

Se denominarmos as palavras oralizadas **Conjunto A**, as escritas **Conjunto C**, e os desenhos **Conjunto B**, então o treino empregado envolvia o estabelecimento de relações **AB** e **AC**.

Nestas condições, o Paradigma de Equivalência de Sidman (Sidman, 1986, 1994; Sidman e Tailby, 1982) prevê a emergência das relações **BC** e **CB**, sem treino. O conjunto das relações treinadas e emergentes definem as classes **AiBiCi** e, conseqüentemente, leitura com compreensão (Sidman, 1971; Sidman e Cresson, 1973; Sidman e Tailby, 1982). Contudo, o uso desse procedimento para a aquisição de um repertório extenso de leitura é custoso, demorado e cansativo.

Neste momento, entrou a lógica que mencionamos acima, isto é, se nas condições de treino descritas, as unidades menores que compõem as palavras treinadas adquirirem controle sobre o comportamento textual, então, recombinando estas unidades, poderemos obter leitura generalizada. Martha testou essa possibilidade empregando palavras de um **Conjunto C'** (isto é, palavras derivadas das palavras do **Conjunto C**, anteriormente usado durante o treino), e seus respectivos desenhos (**Conjunto B'**). Os testes das relações **B'C'** e **C'B'**, que indicariam leitura generalizada, foram, obviamente, realizados em extinção.

Um primeiro problema que enfrentamos foi representado pela escolha das palavras a serem utilizadas nos treinos. Alguns requisitos para essa escolha eram bastante claros:

1º Requisito – Evitar um vocabulário ideográfico, pois suas unidades verbais não seriam estímulos estáveis para o comportamento textual. A língua portuguesa não é ideográfica, suas palavras são formadas de unidades constantes (sílabas e letras), que se recombinam de forma arbitrária para formar novas palavras. Se o Treino em Equivalência, como o descrevemos, permitisse que sílabas e letras adquirissem controle sobre o comportamento verbal, ele só possibilitaria a emergência de leitura generalizada de novas palavras, desde que estas novas palavras fossem compostas das mesmas unidades empregadas no treino anterior. Por exemplo, tendo aprendido a ler as palavras **BOCA** e **BOTA** seria de supor-se que uma criança seria capaz de ler a palavra **LATA**.

2º Requisito – Dado que as relações **AB** e **AC**, pré-requisito para a relação de equivalência, se formam a partir de treinos em discriminações condicionais arbitrárias (pareamento de estímulos orais e gráficos); para que a proposta de Martha funcionasse, seria necessário que **as relações entre grafemas e fonemas fossem constantes, não importando a posição das unidades menores nas diferentes palavras**. Ou seja, a sílaba **BO** não poderia ser oralizada ora **BÓ** (som aberto), ora **BÔ** (som fechado), ora **BÕ** (som anasalado); nem esses diferentes sons poderiam ser grafados do mesmo modo. A escolha dos estímulos deveria permitir uma discriminação entre classes e uma generalização dentro da mesma classe. Ocorre que a língua portuguesa contém um grande número de palavras que, em sua forma culta, têm a mesma estrutura gráfica e fonética, isto é, suas unidades silábicas são sempre escritas e lidas do mesmo modo.

3º Requisito – Seria conveniente começar nosso trabalho empregando palavras conhecidas das crianças, palavras cujo controle discriminativo auditivo já estivesse estabelecido, bem como repertórios ditos de compreensão.

Assim, palavras simples, curtas e conhecidas, nos pareceram as mais adequadas. Ao final, nossa escolha recaiu sobre palavras dissilábicas, sem grupos consonantais e/ou vocálicos, e que fossem conhecidas das crianças.

Martha empregou três palavras durante os treinos das relações **AB** e **AC (BOLA, BOCA, BOTA)**, e três outras nos testes de leitura generalizada (**BALA, CABO, LATA)**. Os resultados foram animadores, o que muito nos entusiasmou, mas a variabilidade era grande (Hübner-D'Oliveira, 1990; Matos e Hübner-D'Oliveira, 1992a).

Posteriormente, realizando uma análise da natureza dos erros cometidos pelos sujeitos, verificamos que os resultados poderiam ser atribuídos, parcialmente, à leitura generalizada e, parcialmente, a um controle por **elementos não redundantes nas palavras empregadas**, a saber, pelas sílabas **LA**, **CA**, **TA** (ou talvez até mesmo pelas letras **L**, **C**, **T**). Estes elementos apareciam nos dois conjuntos **C** e **C'**, mas não se repetiam num mesmo conjunto, o que permitia que os sujeitos ficassem sob o controle de unidades verbais menores, porém não necessariamente de **todas as unidades em todas as palavras**. Como apenas uma unidade era relevante e suficiente para diferenciar cada palavra dentro do conjunto **C** (o elemento não redundante), apenas essa unidade em cada palavra controlava o operante discriminativo.

Quadro 1 - Palavras empregadas no estudo de Hübner-D'Oliveira (1990)	
Conjunto C	Conjunto C'
BOLA	BALA
BOCA	CABO
BOTA	LATA

Era necessário trabalhar com conjuntos de palavras em que as sílabas se repetissem de uma palavra para outra, tanto no mesmo conjunto quanto de um conjunto para outro; isso permitiria que as sílabas se constituíssem em unidades independentes entre si. Contudo, essa repetição deveria ocorrer para **todas as sílabas**, não apenas algumas. E, igualmente importante, essa repetição não poderia ocorrer de forma sistemática, isto é, sempre na mesma posição e/ou seqüência. Ela deveria ser de tal forma que **impedisse o controle da sílaba isolado de sua posição.**

Por exemplo: as palavras **LOBO, CALO**, e **BOCA** aparentemente atendem a estes requisitos, porém na verdade elas são inadequadas. Apesar de conterem sílabas repetidas (**LO, BO** e **CA**), apesar de todas as sílabas se repetirem, e se repetirem em posições diferentes, essas palavras permitem um controle de estímulos parcial. Para alguns sujeitos, esse controle se faz pela primeira sílaba, por exemplo, e para outros, pela segunda, já que, novamente, basta uma sílaba para responder discriminadamente às diferentes palavras. Isso ocorre porque as unidades silábicas se repetem em combinações diferentes com cada uma das demais unidades. Essa repetição deveria ocorrer, porém em posições variadas, digamos, simétricas, para que a posição da sílaba na palavra se torne, ela própria, também uma variável e, conseqüentemente, o sentido da leitura, importante.

Para evitar os problemas desse primeiro estudo, o conjunto de palavras usadas durante o treino deveria empregar unidades verbais que: (a) se repetissem em várias palavras; (b) na mesma; (c) em diferentes posições, e (d) ao se repetirem na mesma posição, deveriam fazê-lo em diferentes combinações com as demais unidades.

O Quadro 2 mostra um conjunto de palavras que atende aos requisitos que acabamos de especificar. Com esse conjunto de palavras, a sílaba **LO** sozinha, não permite discriminar entre **LOBO** e **BOLO**, nem a sílaba **BO** sozinha, nem as duas juntas! É necessária a presença das duas **e** de suas posições.

Um dos resultados do controle parcial é evidentemente um desempenho imperfeito nos testes; porém, seu efeito principal é produzir uma grande variabilidade nesse desempenho. Isso ocorre em função das diferentes sílabas e posições que poderiam estar exercendo controle para os diferentes sujeitos (Hübner-D'Oliveira e Matos, 1991, Matos e Hübner D'Oliveira, 1992b).

Quadro 2 – Exemplos de palavras que impedem controle de estímulos parcial

LOBO – BOLO – CABO – BOCA

Representando sílabas por letras gregas (BO = β; LO = λ; CA = χ), e suas posições por números (primeira = **1**; segunda =**2**), temos que:

LOBO = λ**1**+ β**2** BOLO = β**1** + λ**2**

CABO = χ**1**+ β**2** BOCA = β**1** + χ**2**

E, portanto: λ, nas posições **1** e **2**, combina-se com β;

β, nas posições **1** e **2**, combina-se com λ;

β, nas posições **1** e **2**, combina-se com χ; e

χ, nas posições **1** e **2**, combina-se com β.

Em estudos posteriores (Hübner e Matos, 1993, 1995, 1996; Matos e Hübner, 1994), foram empregadas as quatro palavras do quadro acima. Com estas novas palavras, a variabilidade entre sujeitos diminuiu sensivelmente, porém o desempenho ficou pouco acima do nível do acaso, indicando que a leitura generalizada não ocorrera. A Tabela 1 mostra esses resultados, em termos de porcentagem de acertos para cada sujeito, durante os testes de leitura generalizada. Como o número de estímulos de escolha é quatro, o nível de acaso se situa em 0,25. Os números na coluna dos sujeitos indicam as idades destes em anos e meses.

Tabela 1– Proporção de acertos em testes de leitura generalizada

Sujeitos	Acertos
5:0	0,35
5:3 V	0,23
5:3 MA	0,23
5:3 D	0,25
5:11	0,31

Como os resultados da tese de Martha mostravam que o controle por unidades menores que a palavra era possível, passamos a explorar procedimentos especiais que pudessem aumentar esse controle e, assim, favorecer a leitura generalizada.

Nos procedimentos até então empregados, a criança ouvia a nomeação de palavras e desenhos (nomeações essas feitas pelo experimentador), mas a resposta, típica da situação de *matching*, era "apontar". Não obstante, tradicionalmente, nos estudos com ensino de leitura, o treino do operante verbal **textual** (oralizar o escrito) recebia sempre grande destaque. Rozin (1978) tem toda uma análise do papel da fonetização na aquisição da leitura. Fizemo-nos então a seguinte pergunta: "*Qual o papel da oralização, pelo sujeito, das palavras sendo treinadas, sobre a aquisição de controle por unidades verbais menores?*" E nosso trabalho recomeçou por aí.

O Quadro 3 mostra a seqüência de procedimentos "padrão" utilizada nos estudos que serão descritos a seguir.

Quadro 3 – Seqüência de procedimentos "padrão"
I. Pré-treino (cores)
II. Pré-teste da habilidade de leitura (seleção)
III. Treino das relações AB (pré-requisito 1)
IV. Treino das relações AC (pré-requisito 2)
V. Teste das relações BC (equivalência)
VI. Teste das relações CB (equivalência)
VII. Treino das relações A'B' (pré-requisito 3)
VIII. Pré-teste das relações B'C' (leitura generalizada)
IX. Pré-teste das relações C'B' (leitura generalizada)
X. Teste das relações B'C' (leitura generalizada)
XI. Teste das relações C'B' (leitura generalizada)

Após um pré-treino com cores (Fase I), para familiarizar a criança com a situação experimental e com o método de trabalho, é dado início ao experimento propriamente dito. Inicialmente são feitos testes de nomeação oral dos estímulos a serem utilizados (Fase II), para verificar se a criança já sabe ler; com um nível de acerto de 30% ou mais, ela é excluída do estudo.

Numa próxima etapa, ela é treinada nas relações pré-requisito (Fases III e IV) e, em seguida, testada para verificar a emergência de relações transitivas e simétricas (Fases V e VI), o que define equivalência. Na Fase VII, é introduzido o treino da relação **A'B'** para garantir a nomeação correta dos novos desenhos, de vez que fora verificado que as crianças poderiam usar sinônimos, ou até outras expressões, o que não garantiria nosso primeiro requisito ("as mesmas unidades devem ser empregadas nos dois conjuntos de palavras").

Em seguida, aplicam-se os testes de leitura generalizada (Fases VIII e IX), que, a depender das características do estudo sendo realizado, serão reaplicados nas Fases X e XI.

Para que fiquem mais óbvias as diferenças entre os treinos "especiais" sendo analisados, e o procedimento "padrão" usado até então, apresentamos no Quadro 4 uma descrição das tentativas utilizadas nas fases de procedimento padrão.

Quadro 4 – Tentativas típicas das faces do procedimento "padrão"		
Condição	**Resposta**	**Conseqüência**
Fase III – Treino AB **1 P. Oral+4 Desenhos**	**Apontar B**	**Ref. Diferencial**
Fase IV – Treino AC **1 P. Oral+4 P. Escritas**	**Apontar C**	**Ref. Diferencial**
Fase V – Teste BC **1 Desenho+4 P. Escritas**	**Apontar C**	————
Fase VI – Teste CB **1 P. Escrita+4 Desenhos**	**Apontar B**	————
Fase VII – Treino A'B' **1 P. Oral+4 Desenhos**	**Apontar B'**	**Ref. Diferencial**
Fases VIII e X – Testes B'C' **1 Desenho+4 P. Escritas**	**Apontar C'**	————
Fases IX e XI – Testes C'B' **1 P. Escrita+4 Desenhos**	**Apontar B'**	————

Um treino "especial" foi introduzido, ou durante as Fases III e IV, ou após as Fases VIII e IX, a depender do procedimento específico empregado em cada um dos diferentes estudos. Em todos os estudos as palavras utilizadas foram em número de quatro, **BOLO**, **LOBO**, **BOCA**, e **CABO**. Reforços eram contingentes a respostas corretas e consistiam de vários eventos: três notas musicais produzidas por um computador, e elogios e fichas apresentados pelo experimentador, sendo que estas últimas podiam ser trocadas por guloseimas e/ou brinquedos após a sessão experimental. Os estímulos auditivos eram apresentados oralmente pelo experimentador, e os estímulos visuais eram apresentados, via computador, em uma tela de vídeo sensível ao toque. A programação da apresentação dos estímulos, dos reforços, e o registro dos dados era feita via computador através de um programa especialmente desenvolvido para esse fim (Zapparolli, Hübner-D'Oliveira e Matos, 1992). Os sujeitos tinham entre cinco anos e cinco anos e 11 meses de idade, eram de ambos os sexos e provinham da famílias de classe média.

1. Estudo 1 – Oralização fluente após testes de equivalência

Como foi dito, o primeiro estudo investigou o papel da oralização dos estímulos verbais, por parte do sujeito. Considerando que os dados da literatura existente (Sidman, 1994) mostram que a nomeação não é essencial na emergência das relações de equivalência, optamos por introduzir um treino de oralização das palavras escritas após a

emergência destas relações. Para um sujeito, o treino foi feito após as Fases V, VI (Testes de Equivalência) e VII (Treino da relação **A'B'**), e para outro, após as Fases VIII e IX. Com este segundo sujeito se obteve, portanto, uma linha de base em leitura generalizada para estimar os efeitos do treino "especial".

Quadro 5 – Tentativas típicas do treino "especial" em oralização fluente realizado após equivalência		
Condição	**Resposta**	**Conseqüência**
Tentativa 1:		
1 Palavra Ci+Ai	**Ecóico(*)**	**Ref. Diferencial**
Tentativa n:		
***fading* auditivo**		
1 Palavra Ci+Ai	**Ec./textual**	**Ref. Diferencial**
——		
Tentativa n+m:		
1 Palavra Ci	**Textual**	**Ref. Diferencial**

(*) – Possibilidade de ocorrência de textuais.

O treino de oralização consistia em: a) apresentar aos sujeitos as palavras impressas do conjunto **C**, uma de cada vez (**Ci**); b) dizer-lhes o nome de maneira fluente, isto é, sem pausas entre as sílabas (**Ai**); c) e pedir que o sujeito os repetisse (**Di**). Gradualmente ocorria um *fading* do modelo oral **Ai**. Este *fading* era duplo: diminuía-se o volume do modelo auditivo e aumentava-se o intervalo entre a apresentação do modelo visual e a do modelo auditivo (Touchette, 1968, 1971).

As palavras escritas estavam impressas em folhas de papel, e eram apresentadas aleatoriamente. O critério de aprendizagem era a realização de um bloco de 12 palavras sem erros e sem a necessidade de modelo oral.

O Quadro 5 acima ilustra uma tentativa típica deste tipo de treino "especial" e permite uma comparação com as tentativas de treino empregadas no procedimento "padrão".

Os resultados foram desanimadores: para os dois sujeitos, o treino em oralização nas condições descritas anteriormente, não foi suficiente para elevar a porcentagem de acertos acima do nível do acaso (ver Tabela 2, parte superior).

Posteriormente, outros dois sujeitos foram treinados em cópia por construção– procedimento que será descrito mais adiante (ver Estudo 3), e, após terem sido testados em leitura generalizada, foram treinados novamente, agora em Oralização Fluente e retestados em leitura generalizada. Os efeitos continuaram nulos e os desempenhos, no nível do acaso, como mostram os dados na parte inferior da Tabela 2.

Tabela 2 – Proporção de acertos em testes de leitura generalizada: efeitos de Treino em Oralização Fluente realizado após Equivalência

Sujeitos	Pré-treino	Pós-treino
5:0	—	0,37
5:11	0,31	0,31
	(Pós Anag.)	
5:3 V	0,27	0,29
5:3 D	0.27	0.30

2. *Estudo 2 – Oralização escandida após testes de equivalência*

Tentamos então um treino de oralização escandida, isto é, em que as sílabas das palavras, escritas e oralizadas, fossem apresentadas com um espaço/intervalo entre si, e em que o desempenho do sujeito devesse refletir essa separação. Isto é, um procedimento que acentuasse a independência funcional das unidades silábicas, apresentando-as visual e auditivamente separadas, e solicitando do sujeito um desempenho vocal que emparelhasse essas condições.

A situação de treino foi semelhante à do Estudo 1, exceto por algumas adaptações. Após a apresentação de uma palavra impressa (**Ci**) e de sua oralização fluente pelo experimentador (**Ai**), e pelo sujeito (**Di**), esta palavra era reapresentada com um espaço de 10 cm entre suas sílabas (**Ci 1/2**). O experimentador repetia a oralização da palavra escandindo entre uma sílaba e outra (**Ai 1/2**), enquanto apontava com o dedo a sílaba que enunciava. O sujeito deveria repetir a palavra do mesmo modo (**Di 1/2**). Gradualmente haveria um *fading* do espaço entre as sílabas impressas e do modelo auditivo (volume, latência e escansão). Ao final, apenas o modelo escrito (impresso sem espaço entre as sílabas) era apresentado e o sujeito deveria textualizá-lo. O quadro a seguir ilustra uma tentativa típica deste treino "especial".

Quadro 6 – Tentativas típicas do treino "especial" em oralização escandida realizada após equivalência		
Condição	**Resposta**	**Conseqüência**
Tentativa 1:		
1 Palavra Ci+Ai	**Ecóico (*)**	**Ref. diferencial**
Tentativa 2:		
1 Palavra Ci 1/2+Ai 1/2	**Cóico (*)**	**Ref. diferencial**
Tentativa n:		
***fading* visual e auditivo**		
1 Palavra Ci 1/2+Ai 1/2	**Ec./textual**	**Ref. diferencial**
Tentativa n+m:		
1 Palavra Ci	**Textual**	**Ref. diferencial**

(*) – Possibilidade de ocorrência de textuais

Um sujeito foi submetido a este treino diretamente após os testes de equivalência (Fases V e VI), e dois sujeitos após um pré-teste de leitura generalizada. A Tabela 3 (parte superior) mostra os resultados destes sujeitos. Para um sujeito, a porcentagem de acerto alcançou o dobro do nível de desempenho ao acaso (S5:11 com 59% de acertos), e para outro foi quase perfeito (S5:3 com 92% de acertos). Para o terceiro sujeito, este treino não surtiu efeitos. Embora os resultados fossem mais animadores do que os do estudo anterior, a variabilidade era grande.

Tabela 3 – Proporção de acertos em testes de leitura generalizada: efeitos de Treino em Oralização Escandida realizado após Equivalência

Sujeitos	Pré-treino	Pós-treino
5:0	0,35	0,33
5:3	0,23	0,92
5:11	—	0,59
	(Pós Oral.2)	

Sujeitos	Pré-treino	Pós-treino
5:4	0,46	0,48
5:5	0,84	0,81

Posteriormente, outros dois sujeitos foram treinados em oralização fluente durante o treino das relações pré-requisito **AB** e **AC** (com um procedimento que será descrito mais adiante no Estudo 5, e que denominaremos provisoriamente de Treino em Oralização 2). Após serem testados em leitura generalizada, estes sujeitos foram treinados novamente, agora em Oralização Escandida, e retestados para leitura generalizada. Seus resultados estão na parte inferior da Tabela 3. Os efeitos deste novo treino foram nulos, na medida em que não alteraram os desempenhos anteriormente apresentados pelos sujeitos 5:4 e 5:5. Portanto, confirmaram os dados do sujeito 5:0.

3. Estudo 3 – Cópia por construção (anagrama) após testes de equivalência

Outra questão a ser respondida dizia respeito às relações entre a escrita e a leitura. Souza, Hanna, Borges, deRose, Fonseca, Silva, Manhiça e Lacerda (1992) e Hanna, Souza, de Rose, Fonseca, Horowitz, Carvalho, Sallorenzo, Balduino e Veiga (1993), apresentam dados mostrando a possibilidade de os dois repertórios desenvolverem-se de maneira interligada. Assim sendo, é possível que o repertório de escrita de palavras afete também a aquisição do controle por unidades verbais menores (embora talvez se possa pensar também que seja através desse processo de aquisição que os dois repertórios se interliguem). Nesse sentido, a pergunta a ser feita para o próximo estudo seria sobre o efeito de um treino em escrita sobre a aquisição da leitura. No âmbito do presente trabalho, por estarmos trabalhando com crianças jovens, o treino de escrita cursiva seria muito demorado devido às habilidades motoras especiais que envolve. Do mesmo modo, a escrita livre, espontânea ou ditada, também apresentaria problemas que nos afastariam de nossos interesses principais, por requererem técnicas e soluções especiais. Uma alternativa seria o treino de cópia por construção com anagrama: as unidades verbais estão à disposição do sujeito, não exigindo habilidades motoras especiais, senão a de selecioná-las e dispô-las de acordo com um modelo, também à disposição.Vários autores (Mackay e Sidman, 1984; Dube, McDonald, McIlvane, e Mackay, 1991; Stromer e Mackay, 1992) descrevem procedimentos de *matching-to-sample* adequados a esses casos: a resposta de escolha de acordo com o modelo é uma resposta construída. A escolha correta, neste caso, é escrita pelo sujeito a partir da seleção e disposição dos elementos componentes.

No Estudo 3, foi usado um procedimento semelhante. Após os testes de equivalência (Fases V e VI), o experimentador apresentava uma palavra impressa do conjunto **C** para o sujeito (**Ci**) e dizia-lhe o nome (**Ai**); o sujeito deveria então "escrever" (**Ei**) esta palavra usando para isso "tijolinhos" de madeira emm que as sílabas se achavam impressas (**Ci 1/2**). Não era solicitado do sujeito nem que repetisse o modelo auditivo,

nem que nomeasse as sílabas, ou a palavra construída. O modelo oral era *faded out*.

Quadro 7 – Tentativas típicas do treino "especial" em construção por anagrama realizado após equivalência		
Condição	**Resposta**	**Conseqüência**
Tentativa 1:		
1 Palavra Ci+Ai		
+10 Sílabas Ci 1/2	**Cópia Ci 1/2**	**Ref. diferencial**
Tentativa n:		
***fading* auditivo**		
1 Palavra Ci+Ai		
+ 10 Sílabas Ci 1/2	**Cópia Ci 1/2**	**Ref. diferencial**
.Tentativa n+m:		
1 Palavra Ci		
+10 Sílabas Ci 1/2	**Cópia Ci 1/2**	**Ref. diferencial**

Como se vê, o procedimento expõe os sujeitos a unidades silábicas que ele deve manipular. O quadro acima ilustra uma tentativa típica.

Um total de 10 tijolinhos silábicos eram colocados à disposição do sujeito: seis continham as três sílabas "verdadeiras" (**BO**, **BO**, **LO**, **LO**, **CA**, **CA**), e quatro, duas sílabas falsas (**MA**, **MA**, **PO**, **PO**). A apresentação das palavras e o critério de aprendizagem eram os mesmos dos estudos anteriores.

Dois sujeitos foram expostos a esse procedimento após o pré-teste de leitura generalizada, ambos com resultados nulos, como se pode ver na Tabela 4 (parte superior). Um terceiro sujeito, após exposição ao treino de Oralização Fluente descrito no Estudo 1, foi testado em leitura generalizada e em seguida treinado com o procedimento descrito acima; também sem nenhum efeito (parte inferior da Tabela 4).

Tabela 4 – Proporção de acertos em testes de leitura generalizada: efeitos de Treino em Construção por Anagrama (cópia) realizado após Equivalência

Sujeitos	Pré-treino	Pós-treino
5:3 V	0,23	0,27
5:3 D	0,25	0,27
	(Pós Oral. F.)	
5:0 NA	0,37	0,40

4. Estudo 4 – Cópia por construção (anagrama) com oralização fluente da palavra, realizado após testes de equivalência

Assim como no caso da variável oralização, em que havíamos investigado características do modelo (modo fluente e escandido da oralização), nosso próximo passo foi estudar as características do modo de copiar, com e sem oralização. Se a leitura, como habilidade complexa que é, depende de uma extensa rede de relações entre palavra escrita, palavra ouvida, objeto visto, operantes cópia, operantes ecóicos e operantes tatos (Stromer e Mackay, 1991; Stromer, Mackay e Stoddard, 1992), então o treino simultâneo destas habilidades somente poderia fortalecer ainda mais estas inter-relações. No Estudo 4, procedemos a uma repetição do Treino de Cópia por Construção (anagrama), solicitando agora que os sujeitos também oralizassem o nome das palavras apresentadas e copiadas. Assim, após ouvir o nome da palavra e antes de copiá-la, o sujeito deveria repetir o nome, e, ao fim da cópia, deveria novamente dizê-lo. As demais condições replicam o estudo anterior. Vale a pena dizer que este treino é bastante mais fácil e agradável de ser executado do que os anteriores, tanto do ponto de vista da atuação do experimentador, quanto da do sujeito.

O quadro abaixo ilustra tentativas típicas deste treino com anagrama e oralização.

Quadro 8 – Tentativas típicas do treino "especial" em construção por anagrama com oralização, realizado após equivalência

Condição	Resposta	Conseqüência
Tentativa 1:		
1 Palavra Ci+Ai	**Ecóico (*)**	
+10 Sílabas Ci 1/2	**Cópia Ci 1/2**	**Ref. diferencial**
___		
___		

Tentativa n: *fading* auditivo 1 Palavra Cl+Ai + 10 Sílabas Ci 1/2	Cópia Ci 1/2	Ref. diferencial
Tentativa n+m: 1 Palavra Ci +10 Sílabas Ci 1/2	Cópia Ci 1/2 Textual	Ref. diferencial

(*) – Possibilidade de ocorrência de textuais.

Dois sujeitos foram expostos diretamente a esse treino com resultados muito acima do nível do acaso (71% e 77% de acertos), como se pode ver na Tabela 5. Quatro outros sujeitos foram expostos a esse treino após exposição a outros treinos: dois, após um Treino de Oralização Escandida (ver Estudo 2), e dois, após um treino em oralização fluente realizado durante o treino das relações pré-requisito **AB** e **AC** (procedimento que será descrito no Estudo 5, e que denominaremos provisoriamente de Treino em Oralização 2). Após serem testados em leitura generalizada, estes quatro sujeitos foram treinados novamente, agora em anagrama com oralização, e retestados para leitura generalizada. Como se pode ver na Tabela 5, os desempenhos foram consistentemente melhorados em relação aos desempenhos anteriores.

Tabela 5 – Proporção de acertos em testes de leitura generalizada: efeitos de Treino em Anagrama com Oralização realizado após Equivalência

Sujeitos	Pré-treino	Pós-treino
5:0 CP	0,24	0,71
5:6	0,37	0,77
	(Pós Oral.E.)	
5:0 V	0,33	0,81
5:11F	8,59	0,85
	(Pós Oral. 2)	
5:3	0,29	0,59
5:5	0,83	1,00

Estes dados mostram que as comuníssimas práticas em sala de aula de ouvir-e-repetir, e de ver-e-copiar, são, em si, isoladamente, inócuas, mesmo que o repetir seja silabificado. Ver, ouvir, repetir e copiar, todos esses comportamentos devem ser emitidos na mesma situação de aprendizagem, mais ou menos simultaneamente, e diante dos mesmos estímulos.

5. Estudo 5–Oralização Fluente durante os Treinos das Relações Pré-Requisito AB e AC

Se a simultaneidade no treino das habilidades necessárias para a leitura [*isto é, para a formação de redes de relações condicionais entre os discriminativos e os operantes verbais que definem "leitura com compreensão"]*, é importante para o desenvolvimento de controle de unidades verbais menores que a palavra sobre operantes textuais; então, é possível que, se essas habilidades forem instaladas durante o próprio treino das relações pré-requisito para a formação de classes de estímulos equivalentes, sua eficácia seja aumentada.

Baseado nessa suposição, o Estudo 5 foi realizado. Durante os treinos das relações **AB** e **AC** (isto é, durante as Fases III e IV), após ouvir o modelo oral dito pelo experimentador, o sujeito deveria repetir a palavra ouvida enquanto emitia a "resposta de observação" (tocar na janela do estímulo modelo, a qual estava, obviamente, vazia, já que se tratava de treino de relações oral-visual). A maior parte das crianças, a medida que o treino progredia, tocava na janela-modelo; já enquanto o experimentador dizia a palavra-modelo e ecoavam enquanto emitiam a resposta de escolha.

Quadro 9 – Tentativas típicas do treino "especial" em oralização fluente realizado durante o treino AB/AC

Condição	Resposta	Conseqüência
Fase III - Treino AB		
1 P. Oral+4 Desenhos	**Ecóico**	
	Apontar	**Ref. diferencial**
Fase IV - Treino AC		
1 P. Oral+4 P. Escritas	**Ecóico**	
	Apontar	**Ref. diferencial**

Como se pode ver, este treino "especial" é bastante simples de ser executado, e existem indícios de que ele parece acelerar a aquisição das próprias relações condicionais **AB** e **AC**. Seus efeitos foram avaliados, como sempre, durante testes de leitura generalizada, neste caso, durante as Fases VIII e IX, e os resultados podem ser vistos na Tabela 6.

Tabela 6 – Proporção de acertos em testes de leitura generalizada: efeitos de Treino em Oralização Fluente realizado durante o Treino das relações pré-requisito AB/AC

Sujeitos	Acertos
5:3 AN	0,29
5:4 ME	0,46
5:4 G	0,94
5:5 AF	0,83
5:5 F	0,84
5:5 B	0,97

Os resultados mostram excelentes desempenhos, exceto para um sujeito com desempenho médio e outro no nível do acaso. Qual o papel da resposta ecóica nessa situação? Por que a oralização após a emergência das relações de equivalência não produziu qualquer efeito, mas sua introdução durante os treinos preliminares teve tal impacto? Por ser uma resposta diferenciada (topografias diferentes para enunciar as diferentes palavras) e com efeitos naturais também diferenciados (feedbacks auditivos e proprioceptivos diferentes), o que não ocorre com a resposta motora de apontar, conduzirá ela à formação de classes mais precisas e diferenciadas? A literatura de aquisição de relações de equivalência com animais poderá ser útil na interpretação destes resultados?

Acreditamos que, antes de mais nada, eles precisam ser confirmados. Nesse sentido, o desempenho do sujeito 5:3 AN, pela variabilidade que introduz é perturbadora. Ela pode ser devida às diferenças de atuação dos diferentes assistentes que atuam como experimentadores (o modelo oral oferecido pode variar sutilmente em entonação, ritmo e duração), e nesse caso deveria ser eliminada.

Qual é o real papel da oralização no treino da leitura? Sua aquisição tardia parece necessitar de complementação com treinos de cópia (Estudo 4), sua aquisição antecipada parece ser decisiva (Estudo 5).

Nem a oralização silabificada (Estudo 2), nem a cópia (já em si silabificada) parecem ter tido efeitos sobre a leitura generalizada, e por inferência, sobre a aquisição de controle por unidades menores. Estes dados colocam em cheque a necessidade de treino de sílabas (escansão?) bastando a construção adequada de seqüência de palavras que produza independência funcional entre essas unidades (conceito de sílabas ou unidade verbal?).

Numa próxima etapa, deveremos repetir os Estudos 4 e 5, tentando eliminar essas possíveis diferenças de atuação entre experimentadores. Por outro lado, não cremos ser possível expandir ainda mais a rede de relações relevantes para a aquisição da leitura antes da emergência das relações de equivalência. Isso somente poderia ser feito através de um treino em construção por anagrama antes do treino das relações pré-requisito **AB** e **AC**, o que nos parece traria dificuldades bastante grandes para as crianças.

Bibliografia

CUMMING, W. W. e BERRYMAN, R. (1965). The complex discriminated operant: studies of matching-to-sample and related problems. Em Mostofsky, D. I. (Org.) *Stimulus Generalization*. Stanford, Cal.: Stanford University Press, pp. 284-330.

DUBE, W. V., MCDONALD, S. J., MCILVANE, W. J., e MACKAY, H. A. (1991). Constructed-response matching -to-sample and spelling instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **24**, pp. 305-317.

HANNA, E. S., SOUZA, D. G., de ROSE, J. C., SANTOS, L. G., FONSECA, M. L., HOROWITZ, D. B., CARVALHO, G. P., SALLORENZO, L. H., BALDUÍNO, L. H., e VEIGA, H. (1993). Treino de cópia com resposta construída e o desempenho em ditado II: Efeitos dependentes do nível de generalização na linha de base de leitura. *Resumos de Comunicações Científicas*, **3**, p. 305.

HÜBNER-D'OLIVEIRA, M.M. (1990). Estudos em relações de equivalência: uma contribuição à investigação do controle por unidades mínimas na aprendizagem de leitura com pré-escolares. Tese de doutorado apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

HUBNER-D'OLIVEIRA, M.M. e MATOS, M.A. (1991). Investigação de variáveis na obtenção de controle por unidades mínimas. *Comunicações Científicas em Psicologia*, **1** (1), p. 68.

HÜBNER, M. M. e MATOS, M. A. (1993). Controle discriminativo na aquisição da leitura: efeito da repetição e variação na posição das sílabas e letras. *Temas em Psicologia*, **2**, p.99-108.

(1995). Efeito da oralização e da construção por anagrama no controle por unidades verbais menores que a palavra. *Resumos de Comunicações Científicas*, **5**, p. 462.

(1996). O papel da oralização no ensino da leitura. *Resumos de Comunicações Científicas*, **26**, p. 27.

MACKAY, H. A. e SIDMAN, M. (1984). Teaching new behavior via equivalence relations. Em P.H. Brooks, R. Sperber e C. McCauley (Orgs.) *Learning and Cognition in the Mentally Retarded*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 493-513.

MATOS, M.A. e HÜBNER-D'OLIVEIRA, M.M. (1992a). Equivalence relations and reading. Em Hayes, S.C. e Hayes, L.J. (Orgs.) *Understanding Verbal Relations*. Reno: Context Press, pp. 83-94.

(1992b). Investigação do controle discriminativo pela sílaba na aquisição e ampliação de leitura. *Resumos de Comunicações Científicas*, **2** (2), p. 381.

MATOS, M. A. e HÜBNER, M. M. (1994). Questões metodológicas na identificação de variáveis críticas para a aquisição de leitura. *Anais do V Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico*, **5** (1), pp. 16-17.

REYNOLDS, G. S. (1961). Attention in the pigeon. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **4**, pp. 203-208.

ROZIN, P. (1978). The acquisition of basic alphabetic principles: a structural approach. Em Catania, A.C. e Brigham, T.A. (Orgs.) *Handbook of Applied Behavior Analysis: Social and Instructional.* New York: Irvington, pp. 410-453.

SIDMAN, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalencies. *Journal of Speech and Hearing Research*, **14**, pp. 5-13.

(1986). Functional analysis of emergent verbal classes. Em Thompson, T. e Zeiler, M. (Orgs.) *Analysis and Integration of Behavioral Units.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 213-245.

_____ (1990). Equivalence relations: where do they come from? Em D. E. Blackman e H. Lejeune (Orgs.) *Behaviour Analysis in theory and practice: Contributions and Controversies.* Brighton, UK: Erlbaum, pp. 93-114.

(1994). *Equivalence relations and behavior: a research story.* Boston: Authors Cooperative Pub.

SIDMAN, M. e CRESSPON, O. (1973). Reading and crossmodal transfer of stimulus equivalencies in severe retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, **77**, 515-523.

SIDMAN, M. e TAILBY, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **37**, 5-22.

SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts.

SOUZA, D. G., HANNA, E. S. , BORGES, M., DE ROSE, J. C., FONSECA, M.L., SILVA, A. V., MANHIÇA, C., e LACERDA, A. P. (1992). Treino de cópia com resposta construída e o desempenho em ditado. *Resumos de Comunicações Científicas*, **2**, p. 210.

STROMER, R. e MACKAY, A.H. (1992). Delayed constructed-response identity matching improves the spelling performances of students with mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, **2**, pp. 139-156.

STROMER, R. MACKAY, H.A., e STODDARD, L.T. (1992). Classroom applications of stimulus equivalence technology. *Journal of Behavioral Education*, **2**, pp. 225-256.

TOUCHETTE, P. (1968). The effects of graduated stimulus change on the acquisition of a simple discrimination in severely retarded boys. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **11**, pp. 39-48.

(1971). Transfer of stimulus control: Measuring the moment of transfer. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **15**, pp. 347-354.

ZAPAROLI, W., HÜBNER-D'OLIVEIRA, M. M. e MATOS, M. A. (1992). Sistema de informação computadorizada para pesquisa em equivalência e controle por unidades mínimas. *Resumos de Comunicações Científicas*, **2**, p. 238.

Capítulo 45

Algumas notas sobre a contribuição do Behaviorismo Radical para uma sociedade voltada para o futuro

Maria Amália Pie Abib Andery
PUC/SP

1. O compromisso do behaviorismo com a análise e transformação da cultura

Historicamente, reformadores, filósofos, cientistas e escritores têm feito análises, propostas, sugestões tendo em vista o futuro da espécie humana e da cultura. Algumas vezes, tais propostas geraram tentativas concretas de atuação (Platão foi a Siracusa; Owen criou uma comunidade; nos EUA, durante o séc XIX, várias comunidades foram fundadas baseadas em princípios religiosos), outras produziram movimentos sociais que levaram a tentativas mais ou menos bem-sucedidas de reformas sociais mais ou menos amplas (a Revolução Francesa, as revoluções russa, chinesa, cubana e até mesmo uma constituição estadual no Brasil). Ainda outras, produziram um conjunto de idéias (regras) que de algum modo influenciaram as concepções de mundo vigentes.

O que as caracterizou parece ter sido um conjunto das seguintes proposições: (a) uma análise crítica da sociedade; (b) uma proposta alternativa de sociedade; (c) procedimentos/ processos/ alternativas de ação que produziriam a mudança desejada.

Há, pelo menos, dois momentos marcantes na obra de Skinner em relação ao tema da transformação da cultura e do papel a ser desempenhado pela ciência do comportamento: um primeiro que se estabelece no final da década de 40, com a publicação de *Walden II* e um segundo, a partir do final da década de 60, com a publicação dos primeiros trabalhos que explicitamente abordam o modelo de seleção por conseqüências, o qual só se delineará claramente uma década depois.[1]

Isto significa dizer que Skinner também (e através dele o Behaviorismo Radical), como tantos outros, tem uma contribuição para uma reflexão sobre a sociedade e, no seu caso, explicitamente uma sociedade voltada para o futuro.

> *Predições ameaçadoras [sobre o futuro da cultura] algumas vezes levam à ação (...) mas elas também induzem as pessoas a fugir simplesmente voltando-se para outras coisas. É possível que venhamos a agir mais consistentemente a respeito do futuro quando virmos a possibilidade de construir um mundo melhor ao invés de simplesmente nos desviarmos do desastre.*
>
> *Mas algo mais é necessário. Por que alguém planejaria um modo de vida melhor? (...) Um comunidade intencional enfatiza a questão da sobrevivência. (Skinner, 1973/1978, p.30)*[2]

Mas que tipo de contribuição é esta? Ela certamente engloba um compromisso com a crítica da cultura e sua possível transformação: uma análise da cultura atual; uma proposta, um modelo de sociedade no futuro, e, pelo menos, a sugestão de alguns procedimentos/ processos/ alternativas de ação que produziriam a mudança.

> *Hoje se reconhece amplamente as enormes mudanças que precisam ser feitas no american way of life. (...) A escolha é clara: ou nada fazemos e permitimos que um futuro miserável e provavelmente catastrófico tome conta de nós, ou usamos nosso conhecimento sobre o comportamento humano para criar um ambiente social no qual viveremos vidas criativas e produtivas e no qual o faremos sem colocar em risco as chances de que aqueles que nos seguirão serão capazes de fazer o mesmo. Alguma coisa como Walden II não seria um mau começo. (Skinner, 1976a/1978, p. 66)*

O Behaviorismo Radical de Skinner parece conter um conjunto de análise e propostas para a cultura[3]. O que é novo em Skinner, portanto, não é a tentativa de analisar, criticar e propor alternativas para a sociedade. O que é próprio do Behaviorismo Radical é como estas propostas foram produzidas e quais suas marcas específicas.

A primeira e talvez fundamental marca é o compromisso de Skinner com a propo-

---

[1] Apesar disto, não parece haver nada na decada de 40 que tenha sido desconsiderado mais tarde. O que parece ocorrer é muito mais um trabalho de aprofundamento e amadurecimento em que muito é acrescentado e em certo sentido redimensionado, mas não há propriamente uma recusa das proposições da década de 40. Isto tanto parece ser assim que em 1985/1987 ainda encontramos um artigo em que Skinner retoma o tema de *Walden II*.

[2] A primeira data refere-se à data da publicação original, a segunda, à edição consultada.

[3] Os termos cultura e sociedade serão utilizados como sinônimos neste texto, segundo a definição usual de Skinner de cultura como o conjunto das contingências sociais de um dado grupo de indivíduos.

sição de uma ciência que se almeja como ferramenta para análise e transformação da cultura.

Para o Behaviorismo Radical, a cultura é objeto de estudo/intervenção privilegiado da ciência do comportamento. A possibilidade de atuar sobre a cultura é até mesmo critério de sua validação e, na verdade, talvez o mais importante deles. Assim, para Skinner, apenas quando pudermos fazer da cultura nosso objeto de intervenção poderíamos demonstrar a validade de nosso conceitual.

> *"Precisamos chegar a uma teoria do comportamento humano não apenas plausível, não apenas suficientemente convincente para ser "vendida" ao público em geral, mas uma teoria que tenha provado seu valor em produtividade científica. Ela nos deve permitir não apenas falar sobre os problemas do mundo, mas fazer algo sobre eles, obter o tipo de controle que uma ciência do comportamento investiga. A superioridade de tal teoria será então clara e não precisaremos nos preocupar com sua aceitação." (Skinner, 1947/1972, p.312)*

Este compromisso com a transformação da cultura, como se depreende desta passagem, foi explicitamente assumido por Skinner desde a década de 40. E tem um duplo papel: o papel de efetivamente mudar o mundo e o papel de servir como 'critério de verdade' do conhecimento produzido.

A segunda característica importante do compromisso de Skinner com a transformação da cultura é que este se torna quase que uma implicação necessária de sua proposição básica de tomar o comportamento como seu objeto de estudo e de assumir que comportamento é interação sujeito-ambiente.

A análise das interações sujeito-ambiente, no caso humano, conduz, na proposição de Skinner, à análise do ambiente social: é no ambiente social, na cultura, que estão as variáveis mais importantes de controle do comportamento humano. O compromisso com a análise e a intervenção sobre a cultura, para Skinner, assume assim não apenas um caráter metodológico, mas é também uma necessidade derivada de seu sistema conceitual.

> *"A constituição genética do indivíduo e sua história pessoal desempenham uma parte na determinação [do comportamento]. Além daí o controle está no ambiente. Além do mais as forças mais importantes estão no ambiente social que é feito pelo homem. O comportamento humano está, portanto, em grande parte, sob controle humano.*
>
> *(...)*
>
> *Já que o comportamento humano é controlado – e, além do mais, controlado por homens – o padrão de uma ciência experimental não é, de maneira alguma, restrito. Não é um problema de trazer o mundo para o laboratório, mas de estender as práticas de uma ciência experimental ao mundo em geral. Nós poderemos fazer isto assim que quisermos". (Skinner, 1947/1972, pp.299, 300)*

2. Os caminhos da cultura: metas – 'valores' – da cultura

A relação do sistema skinneriano com a análise da cultura, entretanto, não se limita a um conjunto de injunções sobre a necessidade de construir uma ciência capaz de intervir nos problemas sociais humanos. Skinner, em diversos textos, discute e interpreta problemas atuais, propõe mudanças, e sugere alternativas.

Em 1945, por exemplo, escreveu *Walden II* (publicado em 1948), no qual descreve uma sociedade (imaginária) pequena na qual as práticas sociais são produto do planejamento de contingências, de acordo com a análise do comportamento. Este é possivelmente um dos melhores momentos em sua obra para a identificação sistemática de uma proposta de e para a cultura. Ali são explicitadas as bases do que Skinner considera um modelo de sociedade.

E na explicitação deste modelo Skinner acaba por indicar, pela primeira vez explicitamente, critérios e metas de avaliação de uma cultura. Em *Walden II*, as práticas culturais são planejadas e implementadas segundo princípios derivados da ciência do comportamento. E são avaliadas segundo um conjunto de critérios que podem ser tomados como 'valores' – metas – a serem atingidos em uma cultura. As medidas de sucesso das práticas culturais, portanto, tornam-se medidas do sucesso da ciência do comportamento. Se as práticas propostas não puderem levar a atingir tais metas, então, elas não servirão, uma vez que estas metas são medida de eficiência e são objetivos, horizontes, aos quais se almeja quando da implementação de qualquer prática cultural em *Walden II*. É importante notar, entretanto, que os mesmos 'valores' aparecem em outros momentos, quando da análise das práticas culturais, o que nos levaria a supor que são sim 'valores' a serem atingidos por qualquer proposta de mudança da cultura, numa perspectiva behaviorista radical.

Isto significa dizer que, para Skinner, a intervenção na cultura, além de ser necessidade metodológica e conceitual derivada de sua proposta de ciência, é também caminho para a realização de um conjunto de valores. O que caracterizará de maneira muito particular as propostas de Skinner é que tais valores – de acordo com sua perspectiva antimentalista – são tidos como conseqüências de um conjunto de contingências ou como regras formuladas com o explícito propósito de colocar comportamento humano sob controle de conseqüências não imediatas e individuais. Para Skinner, assim, o foco de ação para a transformação da sociedade continuará sendo a manipulação do ambiente, das contingências de reforçamento: é desta manipulação que emergem certos padrões e não o oposto, como comumente se tem defendido.

Estes 'valores' podem ser divididos em três grandes conjuntos: valores individuais, valores estruturais e metavalores.

a) Valores individuais da cultura. São metas a serem atingidas, que devem valer para todo e cada membro de uma cultura. Em *Walden II*, aparecem claramente como subprodutos desejáveis e indispensáveis das contingências em efeito a serem aferidos individualmente. São, portanto, condição a ser observada quando do planejamento de contingências e

condição a ser aferida quando da avaliação dos efeitos das contingências sobre os indivíduos.

Igualdade. Refere-se à distribuição igualitária de reforçadores, à possibilidade de cada indivíduo de produzir os reforçadores que são indispensáveis ao seu bem-estar e refere-se ao fato de que as contingências sociais devem se basear em reforçamento positivo, única maneira de garantir relações interpessoais (sociais) equânimes. Enquanto valor, é pré-requisito e não simplesmente produto de um conjunto dado de contingências sociais.

"As pessoas são governadas, no sentido mais amplo, pelo mundo no qual elas vivem, particularmente por seus ambientes sociais. (...)

Infelizmente pessoas governam pessoas neste sentido idealístico apenas quando todos têm essencialmente o mesmo poder e este quase nunca é o caso. Alguém emerge como um líder, infelizmente, quase sempre para exercer uma parcela especial do poder para compelir obediência. Contracontrole pode limitar este poder, mas o resultado não é uma sociedade verdadeiramente igualitária." (Skinner, 1976a/1978, p.9)

Felicidade. Refere-se ao sentimento / sensação que é produto de uma cultura baseada no uso exclusivo de reforçamento positivo, na estreita contingência entre reforço e comportamento que o produz, na ausência de excessivos reforçadores artificiais e na possibilidade de relações interpessoais fortes e não reguladas apenas por agências mediadoras que façam uso excessivo de regras.

"Para induzir pessoas a se adaptar a novas maneiras de viver que são menos consumistas e assim menos poluidoras não precisamos falar de frugalidade ou austeridade como se isto significasse sacrifício. Há contingências de reforçamento nas quais as pessoas continuam a buscar (e até mesmo obter) felicidade consumindo muito menos do que o fazem hoje. A análise experimental do comportamento mostrou claramente que não é a quantidade de bens que conta (como sugere a lei da oferta e da procura) mas a relação contingente entre bens e comportamento. Aí está porque, para espanto do turista americano, há pessoas no mundo que são mais felizes do que somos possuindo muito menos." (Skinner, 1976b/1978, p.61)

Liberdade. Sentimento / sensação que é produto de contingências de reforçamento positivo e da ausência de privações exacerbadas ou de excessivo uso de reforçadores artificiais. Necessário a uma cultura porque evitará a fuga de seus membros e o seu não-envolvimento com as práticas culturais.

"Liberdade e dignidade são sentimentos. (...) São produtos colaterais de contingências de reforçamento. Sob reforçamento negativo fazemos o que ***temos*** *que fazer e não nos sentimos livres. Podemos não nos sentir livres também sob contingências de reforçamento positivo se ele for tão poderoso que nos impeça de nos fazer coisas que gostaríamos de fazer. Escravos obviamente não se sentem livres, mas trabalhadores também não se sentem livres se tiverem que trabalhar tanto e por tantas horas que não tenham tempo ou energia para nada mais. Em Walden II nos comportamos sob contingências de reforçamento positivo razoavelmente não exigentes e nos sentimos livres." (Skinner, 1985/1987, p.39)*

b) Valores estruturais da cultura. São características que devem marcar as instituições reguladoras e as práticas sociais mais amplas da cultura. Este é um tema recorrente na obra de Skinner e é freqüentemente aqui que se discute o papel especial que se pode atribuir a uma ciência do comportamento. Embasando esta discussão está, especialmente mais tarde em sua obra, a postulação do modelo de seleção por conseqüências, uma vez que dele se pode extrair a necessidade de se dedicar ao planejamento, intervenção e avaliação desta intervenção sobre a cultura.

Impulso para o futuro. É pré-requisito e produto de contingências sociais que mantém ampla gama de comportamentos porque não os reduziu através do uso de reforçadores artificiais, da não-contingência comportamento-reforço e da não excessiva exposição a regras. Também é fundamental, uma vez que a sobrevivência de uma cultura depende: em primeiro lugar, da possibilidade de educar seus novos membros para a reprodução de suas práticas; em segundo lugar, de um constante escrutínio das práticas de uma cultura e uma disposição para mudá-las sempre que elas ameaçarem a possibilidade de sobrevivência da cultura.

> *"Ainda um outro princípio [que promove o controle efetivo das pessoas pelas pessoas] refere-se à extensão na qual uma cultura prepara seus membros para enfrentar suas contingências.*
>
> *(...)*
>
> *Pessoas agem para melhorar práticas culturais quando seus ambientes sociais as induzem a fazê-lo. Culturas que produzem este efeito e que apóiam as ciências relevantes têm maior probabilidade de resolver seus problemas e de sobreviver." (Skinner, 1976a/1978, pp. 13, 15)*

Planejamento. Uma cultura depende, para sua sobrevivência da instalação e manutenção de repertórios que não estão sob controle estrito de conseqüências imediatas. Para isto, necessita basear-se em regras, mas que deveriam ser descritivas dos fenômenos e não avisos de coerção. O planejamento das contingências de manutenção das regras e das próprias regras seria a única possibilidade de superar-se o controle estrito por conseqüências imediatas de maneira a poder intervir no futuro.

Experimentação. Representa a possibilidade de manutenção do contato com as contingências, naturais e sociais, que modelam o comportamento humano. Uma atitude de experimentação assegura-nos de que responderemos a mudanças no ambiente, que checaremos as diretrizes do planejamento e que usaremos como medida de sucesso das práticas culturais o bem-estar de todos e de cada um dos indivíduos de uma cultura.

> *"O fato de que a seleção por conseqüências prepara apenas para um futuro semelhante ao passado selecionado é uma falha que (...) tem sido sucessivamente corrigida – a falha na seleção natural pelo condicionamento operante e a falha no condicionamento operante pela evolução de práticas culturais. Mas há um outro passo possível. Entre as práticas culturais que evoluíram estão as da ciência e com elas podemos ser capazes de* ***intervir*** *no processo de seleção. Deveríamos ser capazes de introduzir variações (ao invés de esperar que elas ocorram por*

acaso) ou de mudar as contingências de seleção. (...) Apenas ocasionalmente as pessoas mudaram as contingências de seleção responsáveis por práticas culturais (embora algumas vezes o tenham feito para preservar uma prática valiosa que estava a ponto de extinguir-se), mas as pessoas rotineiramente mudam culturas introduzindo novas práticas como variações a serem selecionadas. Ao invés de esperar por posterior variação e seleção para resolver nosso problema, não podemos ***planejar*** *um modo de vida que terá uma chance maior de ter um futuro?" (Skinner, 1982/1987, pp.7,8)*

c) Meta valor: Para Skinner, cada um destes valores, destas metas, destes padrões culturais deve estar subsumido ao critério de sobrevivência:

Sobrevivência da espécie / sobrevivência da cultura. O critério último de avaliação de uma cultura só pode ser este uma vez que, para Skinner, apenas introduzimos variações e esperamos pela seleção. Aquelas práticas que promovem a sobrevivência, por sua vez, são selecionadas no sentido de que se mantêm como práticas culturais. Assim, sobreviveriam as culturas capazes de produzir práticas culturais que se mostraram adequadas na relação com o ambiente e por isto se mantiveram e foram transmitidas como parte da própria cultura. É importante ressaltar aqui que Skinner se refere ao grupo e às práticas que nos mantêm enquanto tal quando fala em sobrevivência.

"Uma ciência do comportamento rigorosa torna efetivo um tipo de conseqüência remota, quando nos leva a reconhecer a sobrevivência como um critério de avaliação de uma prática controladora. (...) [ela] pode nos levar a resistir a exigências mais imediatas (...) ao considerar as conseqüências de longo prazo da sobrevivência." (Skinner, 1953, p.435)

"(...) Estamos começando a ver porque as pessoas agem como o fazem e as razões são de um tipo que pode ser mudado. Um novo conjunto de práticas não pode simplesmente ser imposto por um governo, religião, ou sistema econômico; se o fosse não seria o conjunto correto de práticas. Ele deve desempenhar sua parte apenas como uma variação a ser testada por seu valor de sobrevivência. As contingências de seleção estão além de nosso controle. Culturas evoluem muito mais rapidamente que espécies, mas o tipo de mudança de que precisamos ainda levará um longo tempo. Devemos estar preparados para esperar." (Skinner, 1985/1987)

Para Skinner, apenas uma sociedade que consiga manter estes valores estará voltada para o futuro, tanto porque o tomará em conta – no sentido de que será sensível inclusive a conseqüências atrasadas – como porque terá um futuro – no sentido de que sobreviverá enquanto cultura.

3. A crítica da cultura hoje

Nossa primeira preocupação deve ser, portanto, a de aumentar a chance de sobrevivência da cultura – critério para avaliação de suas práticas atuais. Se atentarmos para os textos em que Skinner se refere a esta possibilidade, perceberemos que este é um problema que se torna mais agudo nos últimos anos. Ao analisar a cultura hoje e seus problemas, Skinner destaca um conjunto de contingências que marcam as práticas sociais e os indivíduos envolvidos nestas práticas. Sete grandes características são destacadas por Skinner:

a) O fato de que a cultura *não se baseia na distribuição igualitária de reforçadores*. Mais ainda, as contingências dispostas pela cultura impedem tal distribuição e não tornam a obtenção de reforçadores contingente à emissão de comportamento "produtivo".

> *"Coloque governo, religião e capital juntos e você terá o estado monstruoso, controlando praticamente todas aquelas coisas que nós behavioristas chamamos de reforçadores. Obviamente eles os usarão para seu próprio engrandecimento. Não há razão para fazê-lo de outro modo, e é assim que é." (Skinner, 1985/1987)*

b) A prática disseminada de *controle aversivo*. Necessário para manter a desigualdade, para controlar seus efeitos e os próprios efeitos da coerção. Por isto também tendendo a escalonar-se. Ainda que não necessariamente aumentando cada ato de coerção, tornando este modo de controle tão disseminado que todo o ambiente social se torna aversivo.

> *"A própria substituição do controle aversivo por reforçamento positivo é, obviamente, o cerne da luta pela liberdade. (...) Reforçamento positivo tem um efeito fortalecedor não apenas sobre o comportamento do indivíduo, mas também sobre a cultura por criar um mundo do que as pessoas provavelmente não desertarão e que elas provavelmente defenderão, promoverão e melhorarão."* (Skinner, 1977/1978)

Como produto de a e b, Skinner destaca a necessidade da construção de grandes estruturas de controle, que por sua vez acabam por instituir como prioritárias aquelas práticas que garantam sua sobrevivência imediata enquanto estrutura. Isto produziria:

c) A valorização, o *efeito de prazer e não o efeito fortalecedor do reforçamento*, reduzindo assim a gama de comportamentos individuais. Refiro-me aqui à discussão de Skinner de que os eventos reforçadores têm a dupla função de fortalecer comportamento que os produz e de causar prazer e ao fato de que a cultura ocidental teria tendido, sob controle da conseqüência imediata, a selecionar aquelas práticas que produzem reforçadores enquanto prazer e não enquanto fortalecedores de comportamento, fortalecendo assim comportamentos que são menos importantes para sua sobrevivência.

> *"Eu estou argumentando que as práticas culturais evoluíram primariamente por causa do efeito de prazer do reforçamento e que muito do efeito fortalecedor das das conseqüências do comportamento se perdeu. A evolução das práticas culturais foi mal conduzida (miscarried)".*

Para Skinner, este conjunto de práticas gera, no mundo contemporâneo, o que ele considera um conjunto de problemas importantes:

d) A emergência na cultura de *comportamento produtivo é alienado*, dado o estranhamento do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho. Conseqüência direta da divisão do trabalho, a impossibilidade de ter controle sobre todo o processo de trabalho produziria no trabalhador estranhamento, eliminando o caráter reforçador da manipulação do mundo, da produção de bens e produzindo como conseqüência dos padrões de comportamento daí decorrentes mais controle aversivo ainda – punição, reforçamento negativo e a manipulação de estados elevados de privação (assim o trabalhador mantém-se no trabalho pela ameaça de quebra de um contrato que o levaria a uma privação sem precedentes e que ameaça a própria vida).

> *"No início de sua carreira Marx estava certo. As classes trabalhadoras estavam sofrendo mais de alienação do que de exploração, ruim como isto era. (...) Tudo se resume a conseqüências – a contingências de reforçamento. Trabalhadores que se diz sentirem-se* ***impotentes*** *nada têm a mostrar de seu trabalho a não ser seus salários, nada que seja seu que eles tenham feito. Trabalhadores que se diz sentirem-se* ***estranhados*** *da sociedade estão passando muito de seu dia intocados por contingências sociais. O que significa dizer que um trabalhador está* ***despersonalizado*** *é um pouco mais difícil de explicar. O repertório modelado e mantido pela vida cotidiana é rico e variado. O repertório mantido por uma fábrica é pequeno e estéril. Ele não compõe muito do que é uma pessoa." (Skinner, 1985/1987)*

e) O desenvolvimento de práticas sociais que levam os indivíduos a se *'libertar' em demasia do que é considerado trabalho ou é tido como desagradável.*

> *"Em resumo, as pessoas que evitam trabalho e que têm as coisas feitas para elas escapam de muitas contingências aversivas mas, além de um certo limite, elas se privam a si mesmas também de conseqüências fortalecedoras". (Skinner, 1985/1987)*

f) O enorme conjunto de p*ráticas culturais que aumentam enormemente a freqüência de reforçamento imediato*, mas em que uma gama muito particular de comportamentos vem sendo fortalecida: comportamentos passivos como olhar, ouvir são reforçados maciçamente; ou são reforçados comportamentos não produtivos; ou são reforçados e fortalecidos uma amostra muito pequena e repetitivida de comportamento. Assim, o repertório dos seus indivíduos se reduz e se torna um repertório incapaz de atender a mudanças exigidas pela própria interação com o ambiente social.

> *"O que está errado com a vida no ocidente não é que há reforçadores demais, mas que os reforçadores não são contingentes aos tipos de comportamentos que sustentam o indivíduo e promovem a sobrevivência da cultura ou da espécie.*
>
> *(...) as culturas ocidentais criaram muitas oportunidades para fazer coisas que têm conseqüências agradáveis, mas elas não são as coisas cujas conseqüências se tornaram fortalecedoras." (Skinner, 1985/1987)*

g) A predominância na cultura do *controle por regras* – coercitivas – que afastam os seus membros do contato direto com contingências importantes.

"Concentração de poder em uma agência é objetável não apenas porque ele é caracteristicamente mal utilizado, mas porque ele destrói contatos interpessoais. (...)

Quando delegamos o controle das pessoas a instituições políticas e econômicas abrimos mão do controle face a face de um governo equânime das pessoas pelas pessoas e é um erro supor que o recapturamos restringindo a abrangência daqueles a quem delegamos. É uma estratégia melhor fortalecer o controle face a face." (Skinner, 1977/1978)

h) O *uso incorreto, em muitas das práticas culturais de reforçadores extrínsecos (contrived).* Para manter seus membros afluentes, para manter na linha os menos afluentes, para modelar certos repertórios complexos, utiliza-se em demasia reforçadores extrínsecos, que não são produto do comportamento que os antecede e que não fortalecem qualquer repertório importante.

"Um segundo princípio para melhorar o controle das pessoas pelas pessoas é o de evitar reforçadores artificiais. (...) Todos vivemos em uma economia de fichas. Dinheiro foi inventado porque tem muitas vantagens: é facilmente dado e recebido; o consumo do reforçador natural pelos quais ele é trocado pode ser convenientemente posposto; valores reforçadores podem ser facilmente comparados etc. Mas comportamento é mais rapidamente modelado e mantido por suas conseqüências naturais. O comportamento do trabalhador da linha de produção que não tem outra conseqüência importante a não ser o pagamento semanal sofre em comparação com o comportamento do artesão que é reforçado pelas coisas produzidas. (...)" (Skinner, 1977/1978)

i) O conjunto de contingências existentes que *não torna os reforçadores contingentes ao comportamento* produtivo.

"É provável que controle das pessoas pelas pessoas seja perturbado por reforçadores 'não contingentes'. Muitas coisas boas nos são dadas de graça. (...) Reforçadores não contingentes são característicos dos ricos e do wellfare e têm os mesmos efeitos problemáticos. Por reduzir o nível de privação, impedem muitas possibilidades de reforçamento e reforçadores de uma menor importância biológica tomam seu lugar. Os resultados algumas vezes são produtivos. (...) Mais freqüentemente, entretanto, eles são estupefacientes e danosos. (...) Reforçadores não contingentes impedem o grupo de desenvolver o mais completamente possível as capacidades de seus membros e ameaçam a força da cultura e possivelmente suas chances de sobrevivência."

j) Uma cultura que cultua, por tudo isto, a idéia de que o *homem é o sujeito iniciador* de suas ações e que, portanto, de maneira paradoxal, nada há que possa ser feito para mudar o que quer que se suponha realmente importante.

4. Como construir uma prática que permita transformar o que temos no que queremos?

De acordo com a formulação de Skinner, devemos (e só podemos) produzir variações e esperar que elas sejam selecionadas pelo ambiente. Há alguns problemas nesta formulação: o que emerge na cultura é produto de variações, que, embora aleatórias se somam de modo geométrico, e são selecionadas aquelas práticas que têm valor imediato. A ciência do comportamento tem uma alternativa real para a freqüente oposição entre conseqüências imediatas e de longo prazo? A ciência do comportamento pode efetivamente propor procedimentos e práticas que conduzem à proposição de práticas – variação – e à sua seleção tomando em conta a sobrevivência do grupo com todas as características discutidas?

A resposta de Skinner a essas questões, parece-me, tornou-se mais pessimista com o tempo. Mas a defesa da necessidade e urgência de uma ciência do comportamento que nos permitisse pelo menos nos tornarmos observadores atentos, que estariam sempre prontos a perceber possibilidades e de nelas intervirem se manteve em seu trabalho. Talvez esta seja nossa tarefa.

Os problemas que enfrentamos, do ponto de vista behaviorista radical, terão que ser resolvidos na nossa relação com nosso ambiente natural e social. Será necessário, como diz Skinner, desenriquecer, mas será necessário também redistribuir não apenas riqueza, mas também poder e conhecimento. Mais ainda, será necessário transformar nossa relação com o ambiente, especialmente com nosso ambiente social, de uma relação de estranhamento, de distanciamento e de oposição em uma relação em que contingências imediatas e atrasadas possam ser levadas em conta e em que contingências sejam intermediadas por aqueles que são afetados por nossa ação e não por instituições a quem delegamos este poder. Isto é fácil? É possível? Parece difícil, mas talvez seja mais fácil do que mudar mentes, consciências, selves, sentimentos ou convicções. Estes certamente mudarão, mas como conseqüência de novas práticas e não como pré-requisitos para sua mudança.

E aqui eu gostaria de voltar para o início: aqui Skinner se diferencia da maioria dos pensadores, escritores, cientistas e ativistas que o precederam ao propor que enfatizemos e busquemos transformar nossa ação, nossa interação com o mundo à nossa volta e não nossas interações com nosso mundo privado. Esta diferença, que de início pode parecer pequena, conduz, no entanto, a uma perspectiva completamente distinta no que diz respeito à ação sobre a cultura: uma perspectiva que leva à ação e não à inércia, que nos leva a considerar o outro em vez de nos colocarmos em contato apenas conosco mesmos (ou com aqueles que são tão parecidos conosco), uma perspectiva que exige de nós considerar o futuro, assim como o presente, nossa responsabilidade. Não a responsabilidade moral de tantos filósofos, mas a responsabilidade de nos entendermos como sujeitos de nossa própria existência.

Bibliografia

SKINNER, B.F. (1947) Current Trends in Experimetal Psychology. Em Skinner, B.F. (1972) *Cumulative Record.* New York: Appleton-Century Crofts

(1948/ 1977) *Walden II.* São Paulo: EPU

(1953) *Science and Human Behavior.* New York: MacMillan

_ (1973) Are We Free to Have a Future? Em Skinner, B.F. (1978) *Behaviorism and Society.* Englewwod Cliffs: Prentice Hall

_ (1976a) Human Behavior and Democracy. Em Skinner, B.F. (1978) *Behaviorism and Society.* Englewwod Cliffs: Prentice Hall

(1976b) Walden II Revisited. Em Skinner, B.F. (1978) *Behaviorism and Society.* Englewwod Cliffs: Prentice Hall

(1982) Why We Are Not Acting to Save the World. Em Skinner, B.F. (1987) *Upon Further Reflection.* Englewwod Cliffs: Prentice Hall

(1985) News from Nowhere, 1984. Em Skinner, B.F. (1987) *Upon Further Reflection.* Englewwod Cliffs: Prentice Hall

Seção IX

A formação do analista do comportamento em clínica e saúde

Capítulo 46

Dificuldades, na graduação e pós-graduação, com a prática clínica comportamental

Edwiges Ferreira de Mattos Silvares

Departamento de Psicologia Clínica – Instituto de Psicologia – USP

Quando refletia a respeito de como organizar a discussão sobre o tema: "Dificuldades com a prática clínica comportamental" pensei, inicialmente, em separar as dificuldades que experimentava com os meus alunos de graduação, das que experimentava com os de pós. À medida que minhas idéias foram se organizando, porém, fui percebendo que, embora meu enfoque com a graduação (alunos da disciplina: Diagnóstico comportamental) tenha, até agora, sido mais voltado para a clínica de consultório e a da pós para um trabalho mais comunitário, havia grande similaridade de propósitos em ambas práticas, e, conseqüentemente, muita proximidade entre as dificuldades experimentadas, com todos meus alunos, quanto às estratégias de ensino por mim empregadas. Também ficou claro que, independentemente de serem meus alunos de graduação ou pós, minha maior preocupação tem sido levá-los **a avaliar** se há ou não algo para ser feito pelo clínico e, **quando e como irá** ser feita, o que há para ser feito, seja uma intervenção clínica voltada ao consultório, ou seja uma ação de pesquisa. Isso porque minha prática tem sido centrada na aquisição de habilidades pelos alunos para implantação de uma intervenção/pesquisa psicológica, definida a partir de uma análise previamente feita pelos

próprios alunos, da situação de atendimento/pesquisa.

Antes de abordar as dificuldades que tenho enfrentado, é preciso esclarecer as premissas que justificam essa aproximação e a ação pedagógica que tenho desenvolvido. Por isso, considerarei primeiramente, de forma breve, as relações entre diagnóstico e intervenção comportamental e a forma como ajo ao tentar estabelecer esta relação com os meus alunos, para depois entrar propriamente no tema das dificuldades.

Meu raciocínio, orientando minha prática, é simples e direto: se há, conforme inúmeros clínicos comportamentais, brasileiros ou não (e.g. Guilhardi, 1988, Hawkins, 1986 e Kazdin, 1981) uma relação direta entre avaliação e a intervenção do psicólogo comportamental, seja esta remediativa ou preventiva, voltada para o consultório ou para a comunidade, esta relação supõe uma bem-elaborada análise da situação de demanda.

É somente a partir de uma bem-elaborada análise que se pode chegar à tomada de decisões clínicas. Meu raciocínio acompanha o de Barrios e Hartman, segundo os quais "toda avaliação é feita no sentido de uma tomada de decisão" (Barrios e Hartman, 1988, p.86) e a avaliação clínica, se comportamental ou tradicional, não deveria se constituir em exceção a esta regra. Nessa medida, então, penso, meus alunos devem aprender principalmente a proceder a essa análise (possa ela ser chamada de funcional ou não) e, então, decidir o que fazer clinicamente. Para tanto, meus alunos devem aprender a examinar cuidadosamente as condições que se lhes apresentam. Onde quer que estejam, a fim de poderem identificar que tipo de ação clínica se faz necessária e agir de maneira a garantir que a decorrência imediata de sua análise – a estratégia de intervenção dela derivada – possa ser levada adiante, passam por um processo que intitulo de análise da situação de demanda, pois é a partir dela que o psicólogo define o que lhe é demandado.

Assim, por exemplo, tanto um aluno de graduação, que trabalha com uma família, cujas queixas principais dizem respeito a uma criança que apresenta enurese noturna primária e inibição social, quanto o aluno de pós-graduação, que deseja atuar preventivamente em um setor de pediatria de um Centro de Saúde, **deve aprender a avaliar a situação onde se insere, para poder definir como agir, intervindo onde se fizer necessário.**

Em minha prática, pareço então, tal como Kanfer (1989), partir da premissa de que para ser um bom clínico ou um bom pesquisador em clínica é preciso ter habilidades semelhantes.

É verdade, assumo essa premissa como verdadeira e, por isso mesmo, prefiro unificar os dois termos dizendo que minha prática tem se voltado para o desenvolvimento fundamental de duas habilidades essenciais num clínico- pesquisador, isto é :

a) como proceder a uma boa avaliação da situação de demanda, e

b) como garantir condições para levar adiante a intervenção dela derivada.

É bom que se ressalte que entendo o processo de avaliação como dinâmico e contínuo, isto é, um processo que se renova com freqüência, pois se reformula sempre que necessário, necessidade esta que se evidencia ao longo de todo o tempo de atendimento/pesquisa, bem como no cotidiano, isto é, no desenrolar de cada sessão de atendimento/pesquisa.

E de que modo faço isso? Isto é, como ajo, a partir dessa concepção de análise pré-intervenção clínica com vistas aos objetivos previamente definidos?

Analisando retroativamente o que tenho feito, penso poder concluir que procuro modelar alguns comportamentos nesse pesquisador-terapeuta (ou clínico-pesquisador), que são meus alunos. Entendo os dois termos: terapeuta e modelagem, no mais amplo sentido das palavras. Por modelagem entendo um processo artesanal e gradativo (que supõe uma interação entre o que tem o comportamento modelado e o que modela) na direção de comportamentos finais desejáveis e/ou desejados. Por clínico ou terapeuta, entendo, tal como Korschin(1973), a pessoa que promove condições de bem-estar àquele(s) a quem assiste.

Em minha opinião, uma das tarefas básicas desse clínico ao promover a análise da situação de demanda é tentar encontrar os antecedentes e conseqüentes dessa mesma situação, a qual é, por mim entendida, como um correlato do diagnóstico/avaliação do comportamento-alvo(s) da intervenção clínica comportamental. Prefiro porém, usar este termo mais amplo – **situação de demanda** – para chamar a atenção do psicólogo clínico sobre a necessidade de incluir em sua análise, além das três modalidades do comportamento (motor, cognitivo e emocional) e seus determinantes, também diversos fatores (sociais, ecológicos, etc., além dos psicológicos) e diferentes elementos (familiares, da comunidade, etc., além do individual). Assim procedendo, o psicólogo terá uma análise mais abrangente do que será necessário fazer; o que implica, necessariamente, uma intervenção mais compreensiva, isto é, que vai além da alteração dos clássicos comportamentos problemáticos do cliente. Tudo que disse só faz sentido se for aceito que tanto na prática clínica como em pesquisa clínica o objeto de atenção e cuidados por parte do psicólogo não deve ser definido aprioristicamente e de forma superficial, mas sim, a partir de um contato gradativo e aprofundado com a situação que demanda a atuação deste profissional.

Se os alunos (clínicos iniciantes) devem fazer esse trabalho, é preciso que comecem por aprender a discriminar tais determinantes, seja a partir da análise de uma entrevista com o cliente, ou da observação direta de uma criança, em que ela manifesta suas dificuldades, ou a partir da análise das atividades desenvolvidas numa seção de pediatria de um centro de saúde, onde o psicólogo deseja atuar. E a aprendizagem dessa discriminação parece ter que ser feita gradativamente pelos alunos, por aproximações sucessivas, à medida que o trabalho deles vai se processando, seja na clínica-escola onde atuam, seja no campo definido de pesquisa onde investigam.

Acredito ainda que, para a aprendizagem dessa discriminação ocorrer, é preciso do auxílio concreto do supervisor/orientador, concretude esta que se atualiza na íntima proximidade deste com o trabalho do aluno, seja através da observação do atendimento (de alunos de graduação, no meu caso), seja do exame de seus projetos e dados de pesquisa (com meus alunos de pós-graduação).

O caráter íntimo, gradual e artesanal desse processo é que parece permitir igualá-lo ao processo de modelagem.

No primeiro caso, isto é, com os alunos de graduação, minha modelagem tem sido feita em duas direções: 1) de uma sinalização de mudanças comportamentais a

serem operadas nos próprios alunos visando uma interação terapêutica com o cliente (por mim julgada) mais satisfatória; 2) de dicas a respeito de pontos, importantes para o desenvolvimento do caso clínico, levantados pelos clientes e por pessoas significantes do ambiente deles, e, muitas vezes, despercebidos pelos alunos.

É impossível modelar um comportamento sem ter acesso a sua topografia, daí eu ter sempre que observar meus alunos para lhes dar um retorno da justeza do comportamento de interação com o cliente e/ou com os pais dele(no caso de cliente infantil), como também para sinalizar pontos merecedores de atenção relativos aos comportamentos daqueles com quem estão interagindo – pais ou crianças.

Nesse processo, porém, com a graduação, defronto uma das minhas dificuldades: superar a resistência dos estagiários ao processo de terem seu atendimento gravado em vídeo. Uma vez que julgo essencial observá-los para poder lhes dar o feedback e não posso estar assistindo a todas as sessões no momento em que elas ocorrem, tenho as sessões de atendimento gravadas. Assim, posso assisti-las posteriormente, a fim de orientar, durante a supervisão, as sessões de atendimento subseqüentes. (É conveniente acrescentar, como parênteses, que tais fitas são sempre guardadas sigilosamente no arquivo de pesquisa do Laboratório de Terapia Comportamental do Departamento de Psicologia Clínica do IPUSP).

Para dar início a esse procedimento de gravação das sessões e prevenir sua resistência pelos alunos, tenho feito um trabalho de aproximação gradativa à gravação. Para tanto, antes do primeiro contato de meus alunos com seus clientes, desenvolvo, com eles, uma série de exercícios de *role-play* de atendimento, tendo pares deles, trocando papéis de terapeuta e cliente. Esses exercícios são gravados e analisados imediatamente após sua ocorrência no local do futuro atendimento. Nessas aproximações/ dramatizações, analisamos o comportamento de interação do aluno e as maneiras de garantir que ela se processe de forma mais satisfatória: com postura, tom e velocidade da voz, contato de olhar e expressão facial adequados.

Embora, a princípio, os alunos considerem negativa a artificialidade desse ensino e questionem a necessidade de terem as sessões gravadas, por julgarem que os clientes se perturbam com a gravação, acabam, em geral de modo fácil e após curto tempo, superando a resistência inicial à metodologia de supervisão. Ao final de algum tempo, além de desejarem tais gravações, por julgá-las benéficas, os próprios alunos verbalizam, sobre o comportamento deles, o que outros colegas meus talvez considerem ser válido também na prática pessoal de supervisão deles: a resistência à gravação das sessões, em geral, é muito maior por parte do estagiário do que do cliente.

Ao aceitarem a metodologia de supervisão, os alunos vão incorporando ao próprio repertório os comportamentos considerados, por mim e por autores como Hackney e Naye (1973) e outros, como positivos e significativos de uma boa interação terapêutica.

Já com os alunos de pós, a modelagem se faz sem interferência do vídeo, é apenas através da interação pessoal que procuro instalar alguns dos comportamentos considerados como indispensáveis a um bom clínico-pesquisador: a seriedade científica, a preocupação com réplica na obtenção dos dados, etc., além da observação cuidadosa do campo de pesquisa, para melhor apreciar a demanda. A modelação, além da modelagem, também entra em jogo com esses alunos, pois tenho notado que a leitura e a

participação deles em meus projetos de pesquisa parecem ser os elementos fundamentais no resultado final do trabalho deles, seja para a delimitação de um objeto de estudo ou de uma metodologia adequada para sua investigação. As dificuldades que experimento com eles não dizem respeito ao instrumento utilizado na orientação, mas decorrem do próprio caráter singular que o processo de modelagem assume e que o relato até agora desenvolvido procurou demonstrar. Trata-se de um processo artesanal particular e demorado, o qual é intimamente dependente do repertório próprio de cada aluno. Este processo, evidentemente, exige grande disponibilidade de tempo do supervisor/orientador e, portanto, é também um fator de dificuldades a serem, por ele, superadas.

Independentemente, porém, do nível dos alunos, sua atuação na prática parece estar diretamente relacionada com o feedback que vou fornecendo a eles à medida que vão atuando, pesquisando. Tal como na modelagem, o comportamento modelado mantém íntima dependência com o reforçamento imediato do modelador. Diferentemente de uma modelagem passiva, porém, tento não deixar os alunos receberem minhas sugestões como imposições, procuro interagir, trocando idéias sobre os sentimentos de adequação deles nas sessões de atendimento psicológico ou de pesquisa. Além disso, examinamos juntos também a evolução do trabalho, planejando as próximas etapas /sessões.

Nesse procedimento, então, cômo nos exemplos antes citados, seja o caso da criança enurética /inibida socialmente, ou o do setor de pediatria, que estão sob o jugo da análise na supervisão/orientação, o importante é ir aos poucos deixando a responsabilidade nas mãos do clínico-atuante e iniciante e não nas do supervisor. Assim, por exemplo, se, no atendimento de consultório, o desenvolvimento do controle dos esfíncteres não está sendo bem-sucedido (como mostrado pela avaliação contínua do procedimento terapêutico) e, portanto, um novo caminho deve ser buscado para controle da enurese, ou se no desenvolvimento de um projeto de pesquisa, a definição de um local do setor de pediatria como ambiente de investigação parece inapropriado, é o aluno quem deve discriminar pela observação cuidadosa, e não o supervisor/orientador. A este, cabe apenas o papel de examinar com o aluno as alternativas que surjam, ajudando-o a pesar a propriedade das opções por ele delineadas.

Isso, porém, não é tudo. Há dificuldades além das de aceitação do instrumento de ensino por mim considerado essencial na incorporação das já mencionadas habilidades necessárias a um bom clínico-pesquisador. Tais dificuldades têm a ver especialmente com o desenvolvimento do processo de atendimento em consultório, como veremos a seguir.

Trocando idéias com Fátima Conte acerca do tema presente, ela fez alguns comentários que merecem ser trazidos a público, visto serem relativos a dificuldades idênticas às minhas, com a prática dos alunos dela. Como eu, ela também é professora e supervisora de atendimento a uma clientela predominantemente infantil. Assim, julga que o estagiário-terapeuta infantil precisa aprender a interagir com a criança (cliente) e com o adulto (pais do cliente). Para interagir com o cliente infantil, o aluno precisa saber se comportar jovialmente, brincando, e participando de jogos com o cliente (quase como se fosse também criança), o que não é muito difícil, haja vista a pouca idade dos nossos alunos de graduação. Eles porém têm que ter "jogo de cintura" suficiente para

saber interagir com os pais de seu cliente de modo a serem aceitos por eles como figura de autoridade. Para assumir esse papel, já não é tão fácil para o aluno, visto que normalmente os comportamentos necessários para exercer esse papel não se encontram no repertório dele: é preciso ensiná-los, dando-lhes feedback sobre sua correção ou incorreção, no exercício desse papel. Nesse feedback, procuro chamar a atenção dos alunos, em especial, para situações relatadas pelos pais durante o atendimento, onde estes descrevem comportamentos do cotidiano deles, em prejuízo do desenvolvimento do cliente infantil. Procuro mostrar a importância de sinalizarem esta inadequação da mesma forma que o fazem quando a adequação é descrita. E é aqui que a importância de termos as sessões gravadas se revela mais uma vez. Este fato é inclusive reconhecido pelos alunos, pois nem sempre estes conseguem identificar, de imediato, a inadequação da situação descrita pelos pais, a qual é percebida pelo supervisor na observação do vídeo de atendimento. A partir daí, este sinaliza a inadequação e a ausência de feedback adequado por parte do aluno-estagiário. Age, então, de modo a prevenir incidentes futuros de inadequação semelhantes ao analisado, ao mesmo tempo que reforça os adequados quando estes ocorrem. Tenho procurado sempre agir de acordo com o princípio da modelagem, reforçando continuamente os comportamentos de meus alunos, que se aproximam daqueles que desejo que exibam como um bom clínico.

Não é sempre, porém, que alcanço o que desejo. Assim, por exemplo, nem sempre consigo que considerem fundamental a aprovação dos comportamentos adequados e a expressão dos sentimentos como habilidades essenciais, tanto para o terapeuta como para o cliente infantil e seus pais. É sabido que tais habilidades podem ser aprendidas se adequadamente colocadas sob contingências corretas, mas nem sempre dispomos de reforçadores para alterar ou instalar tais contingências.

Como sabem os que já modelaram comportamentos, os organismos são diferentes entre si, reagem diferentemente diante de situações semelhantes. Também com meus alunos se dá o mesmo: há os que exibem mais rapidamente os comportamentos que aprovo e os que demoram mais para fazê-lo. Para mim, entretanto, é grande a satisfação quando vejo mudanças em comportamentos inadequados do terapeuta iniciante, as quais parecem diretamente associadas aos comentários feitos por mim, relativos ao bom desempenho de papéis, sejam eles dos alunos ou dos seus clientes.

A descrição desse processo parece colocar em evidência o papel de analista do comportamento, do supervisor/orientador, o qual para ser efetivo como analista deve ter sob a mira de sua análise não só o comportamento do aluno-estagiário como também o do cliente deste aluno, além do seu próprio e também o de outros elementos significativos do contexto de vida do cliente e do estagiário.

O fato de ser posto em evidência esse papel e de ter discutido essas dificuldades não me faz um especialista isento de dúvidas. Não é mesmo demais colocar, para encerrar nossa discussão, que minha dificuldade maior na prática pedagógica é não ter com quem discutir minhas dúvidas na orientação de meus alunos. Por isso mesmo, quero agradecer essa oportunidade, que considero como um momento singular importante, a ser repetido, de discutir dificuldades minhas e/ou de colegas, trocando experiências semelhantes a fim de podermos ganhar todos juntos no exercício da prática clínica comportamental.

Bibliografia

BARRIOS,B. HARTMANN, D. (1986) The contributions of traditional assessment: concepts, issues and methodologies. In R.O. Nelson e S.C. Hayes (Eds.): *Conceptual foundations of Behavioral Assessment*. pp81-123. Guilford Press. N.Y. 1986

GUILHARDI, H.J.(1988) O método científico e a prática clínica. Em H.W.Lettner e B.P. Rangé (Orgs) *Manual de Psicoterapia Comportamental*, pp51-73. Ed. Manole Ltda. São Paulo

HACNEY, H.ENYE, S. (1977) *Aconselhamento: Estratégias e objetivos*. E.P.U., São Paulo.

HAWKINS, R.P.(1986) Selection of Target Behaviors. In R. O. Nelson e S.C. Hayes(Eds.): *Conceptual foundations of Behavioral Assessment*. pp329-385. Guilford Press. N.Y.

KANFER,F.H(1989) The Scientist-practitioner connection:mith or reality? A response to Perrez. *New Ideas in Psychology*,vol.7, n.2, pp147-154

KAZDIN, A.E.(1981) *Single-case Research designs: Methods for Clinical and Applied Settings*. Cambridge: Oxford University Press.

KORSCHIN.S.JR (1973) *Modern Clinical Psychology – Principles in the Clinic and Community*. New York, Basic Books.

Capítulo 47

Uma abordagem contextual da supervisão clínica

Luc Vandenberghe

1. Introdução

Tanto como o terapeuta precisa de uma referência epistemológica para poder lidar com os problemas de seu cliente, o supervisor depende desse mesmo suporte para fazer entender o que acontece com seu supervisionado. É sempre necessária uma visão teórica para orientar a matéria com a qual se lida.

Se se toma a Análise Clínica do Comportamento como abordagem teórica, logo surgem duas observações. Primeiro, a supervisão acontece em contextos de terapia, com o supervisionado no lugar de cliente e o supervisor no lugar de terapeuta. Como conduzir uma terapia é aprendido em livros, vídeos, demonstrações ao vivo, aulas e seminários. A supervisão não é, porém, um contexto de ensino. Essa consideração é importante, porque implica que outras relações funcionais controlam o comportamento do supervisor e do supervisionado, são as mesmas que são eficazes na troca entre professor

e aluno. Segundo, na prática de supervisão, é comum um entrelaçamento de vários contextos. E isso acaba com a transparência das contingências que modelam a interação entre supervisor e supervisionado. O presente texto desenvolve uma reflexão sobre a atividade do supervisor em terapia comportamental, tentando dar consistência à primeira dessas observações, com a intenção de tornar explícitos os contextos mais relevantes da supervisão, oferecendo, assim, um modelo para abordagem do problema levantado na segunda.

Ao se iniciar esta análise, deve-se tomar como idéia principal a noção de que o objeto da supervisão é o comportamento do supervisionado na sessão terapêutica e de que esse comportamento é modelado por contingências e governado por regras. Sabe-se que comportamento humano pode ser extremamente insensível às contingências atuais e os efeitos de regras são tradicionalmente invocados como explicação desse fenômeno. Enquanto a pesquisa básica sugere que o controle por regras pode prevalecer sobre controle por contingências (Ono, 1994), observa-se que os efeitos de regras são, também, dependentes de contingências. Zettle e Hayes (1982) usaram as palavras *track* e *ply* para distinguir dois tipos de regras. Seguir um *track* é um comportamento mantido por conseqüências resultantes desse seguimento mesmo. O meu supervisor falou-me que, se eu me limitar a dar só uma tarefa ao cliente por sessão e se combinar, num diálogo aberto com ele, explicitamente, local e hora e outras modalidades da execução da tarefa, aumento sensivelmente a probabilidade de que esta realmente seja executada. O fato de que, quase dez anos depois, ainda me comporto de acordo com essa regra, deve-se ao fato que esse comportamento foi reforçado por mais aderência dos meus clientes às tarefas terapêuticas. Esse é um exemplo típico de *tracking*. O que caracteriza tal tipo de regra é que se coloca o comportamento de quem a segue diretamente em contato com as contingências naturais. Por outro lado, seguir um *ply* é um comportamento mantido por conseqüências sociais, geralmente liberadas pela pessoa que impõe a regra. O meu *supervisor falou-me que um terapeuta, durante a sua atuação, sempre tem que usar uma* gravata. Por isso, usei gravata enquanto ele me observava através do espelho unidirecional, quando eu assistia às sessões que ele estava conduzindo e quando ia encontrá-lo para a supervisão. Em outras sessões, quando ele não me estava observando, raramente usei gravata. Isso quer dizer que, trabalhando com regras, é importante levar-se em conta as contingências que o supervisionado vai encontrar. Se elas são tais que o comportamento estipulado não se encaixa nelas, a chance de que sejam eficazes já diminui. Por outro lado, é necessário, em certas situações, manter um comportamento adequado do supervisionado, que não será reforçado dentro da situação terapêutica até o fim do processo. Há muitas situações nas quais o cliente pune comportamentos terapêuticos adequados e reforça comportamentos terapêuticos inadequados. Pode demorar várias semanas ou meses até as intervenções adequadas obterem um resultado. Nesse caso, o terapeuta tem que aprender uma estratégia de autocontrole. Ou seja, ele tem que abrir mão de uma escolha que lhe possibilitaria uma série de reforços imediatos e persistir num padrão, às vezes penoso, que lhe asseguraria um reforço maior. A pesquisa básica sugere que, pedindo-se a uma pessoa para verbalizar uma regra autogerenciada, pode facilitar o controle das contingências nela descritas sobre o comportamento (Rosenfarb, Newland, Brannon and Howley, 1992) e que auto-regras modeladas tornam comportamento menos "insensível" a variações imediatas de contingências do que regras diretamente instruídas (Catania, Matthews e Shimoff, 1982). O supervisor pode, portanto, seletivamente, reforçar o comportamento *verbal do supervisionado em relação às conseqüências relevantes a longo prazo.*

A tarefa do supervisor consiste em modificar, pela interação com seu supervisionado, o comportamento deste em uma situação outra que a de supervisão. É, pois, idêntica à do terapeuta, que tenta mudar, pela interação com seu cliente, o comportamento deste fora da situação terapêutica. Os tipos de intervenções e a dinâmica dos dois processos são análogos. A aplicação dos achados da ciência do comportamento é, então, sustentada pelos mesmos motivos, tanto na supervisão comportamental quanto na terapia comportamental.

2. Os contextos terapêuticos na supervisão clínica

Se os conjuntos de condições que definem a supervisão são considerados contextos de terapia, é preciso especificar de que tipos de terapia se está falando. Examinando-se o que acontece durante a supervisão clínica, torna-se imediatamente clara a sua similaridade com diversas situações terapêuticas.

Um primeiro contexto que pode ser destacado é o da terapia por mediador. Nele, o supervisionado é exposto a regras que especificam a performance de técnicas, os passos de um tratamento, a seqüência de intervenções ou a reação desejada em determinadas situações, o que fazer quando o paciente emite um certo comportamento. Na sessão, o supervisionado passa ao supervisor as informações necessárias para se tomarem decisões terapêuticas. Esta, então, decide sobre o que deve ser feito. Nesse tipo de supervisão, os comportamentos de relatar execução fiel de instruções são amplamente reforçados pelo supervisor. No entanto o de relatar desvios das instruções tende a extinguir-se depois de uma série de encontros de supervisão.

A situação é funcionalmente igual àquela em que pais de crianças com problemas comportamentais atuam como mediadores, sob a orientação de um psicólogo, no tratamento dos seus filhos. O supervisionado não é responsável pelo resultado da terapia. O supervisor é o verdadeiro terapeuta e o supervisionado atua apenas como mediador no tratamento, executando instruções. No processo, ele adquire habilidades técnicas e regras que especificam como e quando usá-las. No fazer, pode observar diretamente a eficácia, ou a ineficácia das intervenções praticadas. Expõe-se pois aos efeitos das técnicas que aplica. Assim, ele aprende.

Um segundo contexto é o da psicoterapia individual. Esse é o que deveria predominar quando o supervisionado busca uma ocasião para refletir sobre a própria atuação. Muitas vezes, é um terapeuta iniciante ou alguém que está entrando em uma nova área, ou começando a trabalhar com um tipo de problemas ou clientes que ainda não conhece. Nesse caso, usufrui da experiência do supervisor, na ausência de uma prática pessoal. Dessa forma, evita-se que o terapeuta tenha que reinventar a roda. Nesse contexto, o que o supervisionado relata das interações terapêuticas é mais importante do que as informações dadas pelo supervisor. Durante os encontros, a maneira como o supervisionado fala sobre o seu comportamento e o do seu cliente, bem como sobre os efeitos que o comportamento de um tem sobre o do outro, passa por mudanças importantes. As reações do supervisor às verbalizações do supervisionado funcionam como conseqüências e vão, gradualmente, modificar o conteúdo e a forma desta fala. Nessa interação, serão mode-

lados repertórios de *tactos e intraverbais* relacionados ao que acontece na atuação do supervisionado como terapeuta. Com as novas respostas, o supervisionado vai poder *tactar* estímulos complexos, como a sua própria conduta enquanto terapeuta, ou estímulos discriminativos e conseqüências que influenciam esta conduta na sessão terapêutica. Esses operantes verbais, modelados nas sessões de supervisão, permitirão ao terapeuta, também, descrever, para outros ou para si mesmo, comportamentos clinicamente relevantes do cliente, efeitos do próprio comportamento e várias outras relações entre eventos na terapia. Os *intraverbais* modelados durante as conversações com o supervisor lhe permitirão relacionar esses *tactos* como um terapeuta experiente. Ele precisa de tais repertórios para poder pensar sobre o caso, refletir sobre a escolha de intervenções, questionar suas ações e idéias. O supervisionado aprende, assim, a pensar como um terapeuta mais experiente, supervisor, que lhe passa as sutilezas do pensamento terapêutico sobre o que acontece ou deve acontecer dentro da terapia.

Nesse contexto, a supervisão assemelha-se à terapia individual. O supervisor procura mudar os encobertos do supervisionado e trabalha o seu comportamento verbal de uma forma parecida com aquela como o terapeuta trabalha os encobertos do cliente. (Veja-se para uma análise teórica da terapia individual o texto clássico de Ferster, 1972.)

Um terceiro contexto a ser considerado é o da terapia relacional. Neste, o supervisionado busca ajuda numa relação terapêutica. É muito freqüente para quem lida com clientes com transtornos psiquiátricos mais sérios, mas pode, também, acontecer no acompanhamento fora da psiquiatria. Clientes com repertórios interpessoais paranoicos, muitas vezes, eliciam reações em outros, que mantêm o padrão de desconfiança e combatividade. São exatamente as reações dos outros na vida do cliente que reforçam os seus comportamentos disfuncionais. Um cliente com um transtorno paranóico pode provocar respostas de raiva no terapeuta, ou pode levá-lo a usar estratégias indiretas, que pareçam ameaçadoras para o cliente. Um cliente com um padrão interpessoal rigidamente dependente pode levar o terapeuta a rejeitá-lo ou, ao contrário, a tomar conta dele; em ambos os casos, só agirá como tantas outras pessoas já fizeram na vida do cliente. Nessas circunstâncias, a interação entre cliente e terapeuta torna-se, em si, patológica, no sentido de que ajuda a manter o problema do cliente (Vandenberghe, 1990). Padrões de comportamentos terapêuticos inadequados, modelados pelas reações do paciente, devem ser modificados. Repertórios interpessoais "supersticiosos", que são modelados por reforçamentos acidentais ou irrelevantes na interação terapeuta/cliente, entram, também, nessa categoria. Tais comportamentos do terapeuta inviabilizam o tratamento e, muitas vezes, são mantidos pelas contingências da situação terapêutica em si.

A forma de supervisão destinada a remediar essa complicação parece-se com os tratamentos de problemas de casal. Embora, normalmente, só o supervisionado seja diretamente envolvido no processo (ao contrário do que ocorre na terapia relacional, quando as duas partes vão às sessões), a relação entre ele e o cliente é o que deve mudar. Em minha experiência, porém, podem ser frutíferas algumas sessões conjuntas, em que o supervisor assiste à interação terapêutica e faz suas intervenções diretamente, como o terapeuta de casal faz as suas. O foco do tratamento, nesse caso, são as contingências que modelam as interações da dupla terapeuta/cliente. A supervisão trata os padrões disfuncionais das duas partes. Queixas de insegurança, frustração ou raiva com relação ao cliente ou sentimentos de inadequação na terapia são tratados como função da interação terapêutica. O trabalho de supervisão consistirá, portanto, na análise das contingências

que mantêm e modelam os repertórios verbais, descrevendo relações da interação terapêutica e seqüências de acontecimentos que tornam compreensíveis o surgimento de repertórios supersticiosos e de regras falsas, que influenciam o comportamento do terapeuta. Nesse processo, o terapeuta aprende sobre essa relação específica. Depois, ele vai usar o que aprendeu, na medida em que encontre os mesmos problemas na interação com um outro cliente. No entanto, o que ele aprendeu é particularmente importante, porque se relaciona com os próprios pontos fracos e sensibilidades, que são relevantes para a sua atuação como terapeuta.

3. Concluindo

Separamos três contextos em que, por sua vez, diferentes conjuntos de contingências se tornam efetivos. Esses contextos foram então caracterizados pela semelhança funcional que têm com formas de terapia específicas. No primeiro deles – o da terapia por mediador – a meta é "tratar" o cliente atual do supervisionado. Este, no caso, não está capacitado para agir como terapeuta, sob sua própria responsabilidade. O método usado pelo supervisor consiste em passar instruções ao supervisionado, que aprende sobre o efeito de intervenções, expondo-se às conseqüências de sua *performance.*

No segundo – o da terapia individual – a meta é "tratar" o supervisionado. O método empregado busca modelar os repertórios relevantes para a atuação terapêutica. O supervisionado aprende, assim, como pensar sobre a terapia, expondo-se a um ouvinte que modela o comportamento verbal dele, de acordo com os critérios da comunidade terapêutica à qual seu supervisor pertence.

No terceiro contexto – o da terapia relacional – a meta é "tratar" a relação terapêutica. O método baseia-se na análise das contingências responsáveis por comportamentos problemáticos do supervisionado. Este aprende sobre os efeitos que a relação terapêutica tem sobre seu próprio comportamento, participando de uma análise funcional focalizada nas interações dentro da relação terapêutica.

Neste texto, procura-se ilustrar que a ambigüidade da situação de supervisão pode ser resolvida com o mesmo recurso à teoria, que possibilita ao terapeuta conceber o próprio processo terapêutico. Se o supervisor levasse em conta os diferenciais entre contextos relevantes, isso o ajudaria a esclarecer as metas e a escolher os métodos mais adequados à sua prática, em cada caso. Um simples modelo, explicitando os elementos que controlam a atuação do supervisor, poderia já constituir um primeiro passo nessa direção.

Bibliografia

CATANIA, A.C., MATTHEWS, B.A. e SHIMOFF, E. (1982). Instructed versus shaped human verbal behavior: Interactions with non-verbal responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 38,* 233-248.

FERSTER, C.B. (1979). A laboratory Model of Psychotherapy: The boundary between clinical practice and experimental psychology. Em *Trends in behavior therapy,* pp. 23-38. Academic Press: New York.

ONO, K. (1994). Verbal control of superstitious behavior: Superstitions as false rules. Em Hayes, S.C.; Hayes, L.J.; Sato, M. e Ono, K. (Org.), *Behavior Analysis of Language and Cognition,* pp.181-196. Context Press: Reno

ROSENFARB, I.S., NEWLAND, M.C., BRANNON, S.E. e HOWEY, D.S. (1992). Effects of self-generated rules on the development of schedule-controlled behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 58,* 107-121.

VANDENBERGHE, L. (1990). Een interactionele benadering van de borderline patiënt. *Tijdschrift Klinische Psychologie, 20, 251-262.*

ZETTLE, R.D. & HAYES, S.C. (1982). Rule-governed behavior: A potential theoretical framework for cognitive-behavioral therapy. Em Kendall, P.C. (Org.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy, Vol.1* pp. 73-117. Academic Press: New York.

Capítulo 48

Aprendendo entrevista clínica inicial: contribuições para a formação do terapeuta

Maura Alves Gongora
UEL

Os alunos de graduação em Psicologia comumente se queixam de que as disciplinas da área clínica são muito teóricas; que, após lerem e discutirem extensamente sobre o assunto, eles sentem-se completamente despreparados quando colocados frente a frente com um cliente para o seu primeiro atendimento. Parte dessa experiência aversiva vivida pelos estagiários está descrita em Banaco (1993). Em outros cursos profissionalizantes, como o de Medicina, por exemplo, os alunos passam por várias etapas de observação e participação em práticas realizadas por outros profissionais, antes de iniciarem, sozinhos, a sua atuação. Ou seja, a introdução na prática profissional é bastante gradual e diretamente supervisionada. Nos cursos de Psicologia, ao contrário, há sérias deficiências na introdução do aluno ao atendimento psicoterápico; essa graduação quase não existe e o aluno acaba tendo que saltar da teoria para a prática com todas as inseguranças e problemas que isso possa gerar, tanto para ele quanto para o cliente.

A proposta da autora é relatar um pouco de sua experiência com programação de ensino da entrevista clínica, como uma alternativa para amenizar o problema da introdu-

ção brusca do aluno na prática da Psicoterapia. Ao mesmo tempo, pretende-se demonstrar como um programa sistemático de ensino da entrevista clínica pode contribuir na formação de psicoterapeutas.

1. Síntese do programa de ensino

Embora a autora tenha desenvolvido ensino e pesquisa, serão aqui abordadas, predominantemente, considerações sobre o ensino, mesmo porque seus principais resultados de pesquisa já se encontram publicados em Gongora (1996).

Um programa de ensino de entrevista eficiente deve ser eminentemente prático. Há um consenso entre pesquisadores do assunto de que não se aprende a entrevistar lendo sobre entrevista, mas sim, entrevistando. São exemplos dessa posição Issacs (1982) e Kahn & Cannell (1957). Pesquisas, tais como as relatadas por Anderson et al. (1989), Balau (1980), Balleveg (1990), Miltenberguer & Veltum (1988), entre tantas outras, também demonstram que os melhores programas são os que incluem os seguintes elementos:

- manuais escritos com conceitos e instruções básicas;
- desempenho de entrevista em situação simulada;
- desempenho de entrevista em situação natural; e,
- feedbacks imediatos ao desempenho em ambas as situações acima.

A autora trabalhou nos últimos anos com alunos de uma disciplina de graduação, introdutória à área de Psicologia Clínica, com enfoque na Análise do Comportamento. Tratava-se, portanto, de alunos iniciantes, os quais ainda tinham de um ano e meio a dois anos para iniciarem os estágios obrigatórios do curso. A programação foi sendo reformulada até incluir os quatro elementos citados anteriormente, ocupando cerca de 30 horas-aula. A última versão do programa será descrita, suscintamente, apenas para subsidiar as considerações posteriores quanto às suas contribuições para a formação do terapeuta. Em Gongora (1995), encontram-se descrições detalhadas de todos os elementos de um programa de ensino da entrevista clínica.

1.1. O manual

O manual, elaborado pela autora, contém: a) conceitos e instruções gerais sobre entrevista clínica inicial e sobre a entrevista clínica em geral; b) as linhas gerais de um modelo para entrevista inicial; c) um roteiro sugerindo dados a serem obtidos; e, d) uma descrição das principais habilidades de entrevistar, as quais se espera que o aluno desenvolva no programa.

As habilidades incluídas foram: atitude ou postura empática, comportamentos não-verbais adequados, controle da entrevista pelo terapeuta, formulação de questões abertas e fechadas, operacionalização das informações, pedidos de esclarecimentos e complementação, parafraseado, reflexão de sentimentos, sumariar, manutenção de

seqüência e *time.* Além das habilidades, foram incluídas, ainda, as falhas mais comuns entre os iniciantes. A leitura e discussão do manual constituiu a primeira etapa do programa.

1.2. A situação simulada

Na situação simulada, segunda etapa do programa, todos os alunos entrevistaram, na presença do grupo, dois casos clínicos representados por um colega ou pela professora (a própria autora) e, em seguida, receberam feedbacks. É pertinente observar que, na simulação, a representação deve incluir detalhes e quem representa deve conhecer muito bem o caso, pois do contrário a situação não produz os elementos necessários ao aprendizado do aluno entrevistador. Foi por essa dificuldade que muitas vezes a própria professora fez o papel de cliente.

É preciso, ainda, estar atento na situação simulada, para se oferecer ao grupo uma experiência variada; neste sentido, os casos a serem representados eram escolhidos de forma a incluir diferentes tipos de queixa, bem como clientes com diferentes características demográficas.

1.3. A situação natural

A grande maioria dos programas de ensino da entrevista clínica limitam-se apenas à situação simulada, embora seus autores, freqüentemente, lembrem em seus relatos que o ideal seria os alunos realizarem entrevistas ao vivo, como o fazem, por exemplo, Balleveg (1990) e Duckworth et al. (1993). Como, geralmente, os professores atuam com classes numerosas, encontram dificuldades tanto para alocarem quanto para supervisionarem todos os alunos em situação natural. No caso da autora, esta que se constituiu na terceira etapa do programa, só foi possível por trabalhar com turmas de aulas práticas pouco numerosas, em torno de 10 alunos. Além disso, a clínica-escola forneceu uma saída adequada, através de seu serviço de triagens.

Na programação aqui descrita, em sua última versão, cada aluno, após fazer duas entrevistas simuladas, fez ao menos uma entrevista de triagem com um cliente da Clínica-escola, gravada em cassete e, posteriormente, relatada e discutida com a classe. Nas turmas menores, ou quando foi possível, os alunos entrevistaram em sala com espelho unidirecional, sendo assistidos pela professora, a qual, quando necessário, completou as entrevistas e forneceu-lhes feedbacks imediatos. Esta última parece ser a forma mais completa de ensino, mas exige maior carga horária do professor.

1.4. Os feedbacks imediatos

Pesquisadores, tais como Anderson (1989), Balau (1980) e Miltemberger & Veltum (1988), entre outros, já demonstraram a eficácia dos feedbacks imediatos como parte dos programas de ensino da entrevista clínica.

A apresentação de feedbacks foi um elemento fundamental e muito rico da pro-

gramação, sendo mais detalhados e demorados durante as sessões simuladas. Procurou-se desenvolver entre os alunos um clima não punitivo e sim de crescimento pessoal, no qual eles não temessem errar e pudessem aceitar com tranqüilidade tanto os feedbacks positivos quanto os negativos. Para garantir aos iniciantes uma situação menos ansiógena, nesta fase, os alunos não eram avaliados pela qualidade de seu desempenho; o eram, apenas por sua participação. Foram estimulados a desempenhar entrevistas, e a entender *que seu desempenho era uma condição para aprender ou melhorar. Para ministrar os* feedbacks, além de se orientarem em sua experiência pessoal, os alunos e a professora baseavam-se nas informações do manual, e em um *checklist*, desenvolvido pela última, nas várias reformulações do programa.

O *checklist*, apresentado no quadro I, a seguir, permite a visualização, com maior clareza, dos temas de feedbacks mais freqüentes. Embora não seja o caso de se discutirem aqui as suas características, parece pertinente assinalar ao menos quatro delas: a) foi um instrumento desenvolvido no contexto de um programa específico, por isso pode ter itens que não façam sentido fora daquele contexto, ou seja, não se trata de instrumento padronizado; b) seus itens indicam apenas os principais temas ou classes de respostas do terapeuta (entrevistador) que deveriam ser observados. Dentro desse tema eram ministrados feedbacks específicos para cada aluno; c) permite o cálculo de um índice geral de desempenho, o qual possibilita comparar os resultados quantitativos de diferentes aplicações. Isto pode ser feito atribuindo-se diferentes valores às respostas – inadequado, regular e adequado –, como, por exemplo, 0; 0,5; e, 1,0, respectivamente. O total de pontos constitui-se no índice geral de desempenho; e, d) os itens de 1 a 27 referem-se ao processo de entrevistar, os de 28 a 35 ao conteúdo e qualidade dos dados obtidos, e, o de número 36, à auto-avaliação do nível de ansiedade do entrevistador.

Quadro 1

***Checklist* para feedback em entrevista clínica inicial:**
Um instrumento para avaliar o desempenho do terapeuta
Terapeuta/Entrevistador: ________
Avaliador: ____
Assinalar: **I** = Inadequado Data ___/___/___
R = Regular
A = Adequado Duração ________ min.

	I	R	A
1. Cumprimentos iniciais e forma de apresentar-se ao cliente	( )	( )	( )
2. Comportamentos referentes às anotações dos dados	( )	( )	( )
3. Qualidade das interações iniciais	( )	( )	( )
4. Transição da fase inicial para o desenvolvimento da entrevista: forma de entrar no assunto	( )	( )	( )
5. Informações sobre a clínica fornecidas ao cliente: precisão e suficiência	( )	( )	( )
6. Demonstração de controle emocional frente às informações e comportamentos apresentados pelo cliente	( )	( )	( )

7. Utilização de questões fechadas e abertas: adequabilidade do momento e da quantidade	( )	( )	( )
8. Postura(s) assumida(s), durante a entrevista	( )	( )	( )
9. Voz do terapeuta: altura, entonação, ritmo	( )	( )	( )
10. Expressão facial apresentada no decorrer da entrevista	( )	( )	( )
11. Gestos apresentados durante a entrevista	( )	( )	( )
12. Grau em que a situação de entrevistar esteve sob o controle do terapeuta	( )	( )	( )
13. Introdução de conselhos: oportunidade e adequabilidade	( )	( )	( )
14. Manutenção dentro dos objetivos da entrevista: pertinência dos conteúdos abordados	( )	( )	( )
15. Duração dentro do limite de tempo	( )	( )	( )
16. Formulação de perguntas completas	( )	( )	( )
17. Utilização de linguagem acessível	( )	( )	( )
18. Comportamento de "ouvir": não interromper falas pertinentes do cliente	( )	( )	( )
19. Não formulação de perguntas indutoras	( )	( )	( )
20. Grau de interferência dos valores pessoais do terapeuta	( )	( )	( )
21. Tipo de interferência do humor do terapeuta	( )	( )	( )
22. Grau de atenção e concentração do terapeuta	( )	( )	( )
23. Utilização de recursos variados de entrevistar	( )	( )	( )
24. Apresentação de empatia no decorrer da entrevista	( )	( )	( )
25. A manutenção de seqüência na entrevista: continuidade entre a fala do cliente e do terapeuta.	( )	( )	( )
26. O sumariar: realização de resumos	( )	( )	( )
27. Qualidade do encerramento e da despedida	( )	( )	( )

28. Obtenção de dados pessoais e familiares do cliente: suficiência	( )	( )	( )
29. Identificação da natureza do problema ou queixa	( )	( )	( )
30. Grau de operacionalização das informações obtidas	( )	( )	( )
31. Obtenção de dados históricos do problema: suficiência	( )	( )	( )
32. Obtenção de dados referentes aos eventos e circunstâncias relacionadas ao problema	( )	( )	( )
33. Obtenção de dados referentes às dimensões do problema	( )	( )	( )
34. Obtenção de dados referentes às condições gerais de saúde do cliente	( )	( )	( )
35. Não formulação de perguntas que pedem causas	( )	( )	( )

36. Nível de desconforto:
auto-avaliação do terapeuta .... 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

2. As contribuições do programa para a formação do terapeuta

A síntese do programa, acima relatada, oferece uma idéia da maneira gradual em que os alunos foram introduzidos na prática clínica. No entanto, várias considerações ainda podem ser feitas no sentido de melhor explicitar algumas das contribuições que esse tipo de programação pode fornecer à formação geral do psicoterapeuta. Para tanto, serão relatadas, inicialmente, as contribuições indicadas pelo *checklist* e, em seguida, as contribuições gerais do programa.

2.1. Contribuições indicadas pelo *checklist*

De início, observa-se nos itens de número 1 a 5, uma amostra de habilidades técnicas relativamente simples, as quais, mesmo parecendo fáceis, necessitam de algum treinamento, quando se trata de iniciantes.

Em seguida, pode-se destacar um grupo de itens mais complexos, de natureza técnica, os quais definem a própria entrevista como uma atividade profissional. Sendo assim, precisa ser executada através de métodos específicos, não se tratando, portanto, de mera "conversa" com o cliente. É o caso, por exemplo, dos itens de nºs 7; 12; 13; 14; 16; 17; 18; 23; 25; e 26. É de se lembrar que há um grande volume de informações disponíveis na literatura a respeito dos métodos e estratégias de entrevista clínica. O objetivo da programação ora relatada era o de que os alunos aprendessem métodos sistemáticos de entrevistar.

Um outro grupo de itens merece ser destacado, por orientar os alunos para a auto-observação e o autoconhecimento. Entre eles, estão desde os referentes aos comportamentos não-verbais, mais facilmente identificáveis, tais como posturas e gestos, até os que se referem a comportamentos mais complexos e sutis, como os indicados nos itens de nº 6; 19; 20; 21; 24; e 36, relativos a controle emocional, valores pessoais do terapeuta, empatia, humor... . Neste grupo, além do autoconhecimento, são abordadas, ainda, as questões éticas.

Finalmente, cabe assinalar que os alunos são levados a identificar e atuar em duas dimensões básicas da entrevista clínica: seu processo, através dos itens de nº 1 a 27, e seu conteúdo, através dos itens de nºs 28 a 35. Nota-se, na literatura da área, que alguns autores, entre eles os de enfoque não diretivo como Mucchielli (1978) e Rudio (1987), sugerem que os terapeutas desenvolvam apenas as habilidades de processo. Outros, predominantemente os analistas do comportamento, como Iwata (1982), Miltenberger & Fuqua (1985) e Miltenberger & Veltum (1988), tendem a incluir em seus programas de ensino, basicamente, as habilidades de conteúdo ou coleta de dados. No entanto, as tendências mais recentes da Terapia Comportamental em analisar a relação terapêutica têm levado alguns pesquisadores desse enfoque a abordar também, no ensino da entrevista, as habilidades referentes ao processo. No decorrer de sua experiência, a autora foi introduzindo na programação ambos os tipos de habilidades, por entender que são complementares na formação de terapeutas.

2.2. Contribuições gerais do programa

Para a grande maioria dos alunos, foi a primeira vez em que precisaram se colocar no papel de terapeutas, comportar-se como tal, e não apenas abordarem a Psicologia a distância, discutindo textos e teorias. Isto os levou a questionar e procurar saber mais detalhes sobre a atuação do psicólogo e, em alguns casos, até a questionar a própria escolha profissional.

A introdução de observações individualizadas do desempenho dos alunos, sistematizadas com o auxílio do *checklist*, permitiu detectar alguns poucos alunos com sérias dificuldades pessoais ou acadêmicas para desempenhar as funções de psicoterapeuta. Identificar essas dificuldades, ainda cedo no curso, permitiu aos interessados tomar medidas no sentido de superá-las ou tomar outras providências pertinentes.

A atmosfera não-punitiva desenvolvida durante o curso permitiu aos alunos a exposição de todo tipo de dificuldades. As dúvidas e os *feedbacks* que surgiram foram os mais variados possíveis. O grande número de esclarecimentos que um programa como esse proporciona certamente possibilita aos alunos apresentarem comportamentos mais adequados ao iniciarem seus atendimentos. Nos cursos carregados de conteúdos teóricos, com discussões de textos, ou já nos estágios obrigatórios, provavelmente não haveria espaço ou até clima para tantos questionamentos menores, mas que perturbam os iniciantes. No entanto, cabe assinalar que a professora ficou surpresa com a dificuldade apresentada por alguns alunos em se adequarem a um curso dessa natureza. Embora a proposta do curso não envolvesse punição para desempenhos deficientes, esses alunos insistiam em comportar-se como se isso fosse ocorrer. Com a ruptura na forma de avaliação aqui proposta, pode-se verificar quanto é punitivo o nosso sistema geral de ensino universitário.

Por último, observou-se que o fato de as sessões simuladas serem em grupos, dos casos representados serem reais e das triagens serem apresentadas para a classe, possibilitou aos alunos entrar em contato com diferentes tipos de clientes, portadores das mais variadas queixas. Por se tratar de cidadãos comuns e próximos do cotidiano dos estudantes, e não dos casos clássicos dos livros, essa experiência permitiu-lhes reavaliar alguns mitos e até preconceitos em relação à população clínica. Permitiu, ainda, um melhor entendimento da aplicação de alguns conceitos teóricos básicos, como por exemplo, o pressuposto de que os distúrbios psicológicos podem ser aprendidos tanto quanto os demais comportamentos.

3. Considerações finais

A opinião da autora, confirmada por pesquisas junto aos alunos, é a de que os cursos de formação de psicólogos, em geral, carecem de mais disciplinas práticas que ensinem aos alunos habilidades profissionais básicas, antes de eles iniciarem atendimento clínico nos estágios obrigatórios. A entrevista, embora se constitua em instrumento essencial de trabalho dos terapeutas, não vem sendo objeto de ensino sistemático, na grande maioria dos cursos de Psicologia. O contrário vem ocorrendo nos cursos de medi-

cina da Inglaterra e Estados Unidos, os quais têm introduzido em seus currículos disciplinas só para ensinar entrevista. Na experiência aqui descrita, procurou-se demonstrar que programas de ensino da entrevista clínica, mesmo que seja a do tipo inicial, apresentam um amplo potencial de possibilidades de treinamento de habilidades necessárias ao psicoterapeuta. Além disso, esses programas permitem uma introdução mais gradual dos alunos na prática profissional.

Bibliografia

ANDERSON, D. D.; GUNDERSEN, C. B.; BANKEN, D. M.; HALVORSON, J. V.; SHMUTTE, D. Undergraduate role players as "clients" for graduate counseling students. *Teaching of Psychology*, Columbia, v. 16, n. 3, p.141-142, oct. 1989.

BALLEWEG, B. J. The Interviewing Team: an exercise for teaching assessment and conceptualization skills. *Teaching of Psychology*, Columbia, v. 17, n. 4, p. 241-243, dec. 1990.

BALAU, R. M. S. C. Proposição e avaliação de um programa de ensino da atividade de entrevistar: entrevista clínica inicial. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1980.

BANACO, R. A. O impacto do atendimento sobre a pessoa do terapeuta. *Temas em Psicologia*, São Paulo, n. 2, p. 71-79, 1993.

DUCKWORTH, M. S.; RADHAKRISHNAN, G.; NOLAN, M. E.; FRASER, W. I.. Initial encounters between people with a mild mental handicap: an investigation of a method of evaluating interview skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, Adelaide, v. 37, n. 3, p. 263 - 276, 1993.

GONGORA, M.A.N. A entrevista clínica inicial: análise de um programa de ensino. São Paulo, 1995. Dissertação (doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.

_______ O desempenho dos alunos na entrevista de triagem de uma Clínica-Escola Paranaense. In: CARVALHO, R.M.L.L.(org.). *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta*. Campinas, SP: Alínea, 1996.

ISAACS, C. D.; EMBRY, L.; BAER, D. M. Training Family Therapists: an Experimental Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Lawrence, v. 15, n. 4, p. 505-520, winter 1982.

IWATA, B. A.; WONG, S. E.; RIORDAN, M. M.; DORSEY, M. F.; LAU, M. M.. Assessment and training of clinical interviewing skills: analogue analysis and field replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Arlington, v. 15, n. 2, p. 191-203, summer 1982.

KAHN, R. L.; CANNELL, C. F. *The Dynamics of Interviewing.* New York: J. Wiley, 1957.

MILTENBERGER, R. G.; FUQUA, R. W.. Training behavioral interviewers *Journal of Applied Behavior Analysis*, Lawrence, v. 18, n. 4, p. 323-328, winter 1985.

MILTENBERGER, R. G.; VELTUM, L. G.. Evaluation of an instructions and modeling procedure for training behavioral assessment interviewing. *Journal of Behavioral & Experimental Psychiatry*, [s. l.], v. 19, n.1, p. 31-41, 1988.

MUCCHIELLI, R.. *A entrevista não-diretiva*. São Paulo: M. Fontes, 1978.

RUDIO, F. V. *A orientação não-diretiva*: na educação, no aconselhamento e na Psicoterapia. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Capítulo 49

A sucursal da clínica-escola

Edwiges Ferreira de Mattos Silvares

Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP

1. O que é clínica-escola e o que é uma sucursal dela?

Apesar de o conceito de clínica-escola já estar suficientemente claro para algumas pessoas, não é demais recordá-lo como nosso ponto de partida nessa exposição, cujo objetivo é, além de esclarecer o que seja uma sucursal da clínica-escola, é também demonstrar como essa idéia decorre de um dos conceitos mais fundamentais da abordagem comportamental, o qual seja o de análise funcional.

Entendemos por clínica-escola o local associado a uma instituição universitária que fornece subsídios para a formação do aluno que estuda nessa instituição, atendendo à comunidade, ao mesmo tempo que propicia condições de pesquisa. No caso da Psicologia, os objetivos das clínicas-escolas podem ser assim explicitados – Ensino em Psicologia, atendimento psicológico à comunidade e pesquisa em Psicologia.

Para alcançar tais objetivos e exercer adequadamente suas funções, uma grande parte das clínicas-escolas brasileiras conta com um quadro básico de pessoas, que seja: professores superiores, técnicos de apoio, assistente social, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos e estágiários (alunos de graduação, especialização e pós-graduação).

O atendimento à comunidade desenvolvido pelas clínicas-escolas de Psicologia supõe um fluxo da clientela, por ela atendida, conhecido por todos e mostrado no diagrama 1. Cada cliente desejoso de ajuda psicológica e informado de que essa é possível pelas clinicas onde os estudantes de Psicologia estagiam, para lá se dirigem com o intuito de resolver suas dificuldades. Assim, os clientes vêm dos mais diferentes bairros das imediações da clínica-escola para, ali, receber ajuda psicológica.

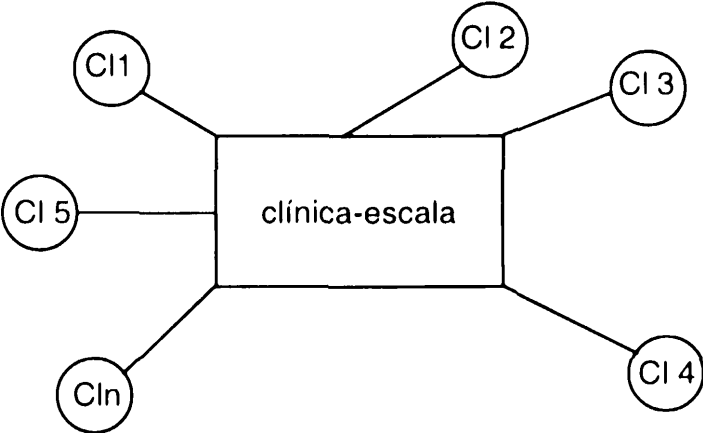



Diagrama 1: fluxo tradicional dos clientes até as clínicas-escolas

A sucursal da clínica-escola, como o próprio nome sugere, é um local a serviço da matriz, que é a clínica-escola,

A especificidade do local disponível para exercer as funções de sucursal (se escola, igreja, centro de saúde, etc.) é de menos importância, pois o fundamental é que esse local atenda às seguintes prerrogativas:

1. Permita o acesso do quadro básico da clínica-escola para implantação dos programas de intervenção clínica, próximo às comunidades mais necessitadas.

2. Localize-se próximo a um grupo de clientes de risco, alvo de um ou mais programas de intervenção clínica, da clínica-escola.

Em essência, a proposta das sucursais é inverter o fluxo normal do atendimento, que tradicionalmente se faz dos clientes indo até a clínica escola, para levar esta até os clientes que não podem ir até ela. A inversão do fluxo é mostrado no diagrama 2.

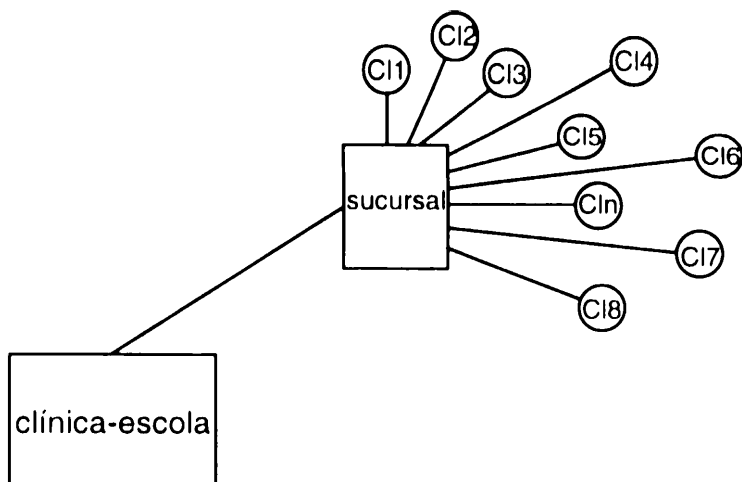



Diagrama 2: Inversão do fluxo do atendimento

Como pode ser visto no diagrama 2, os clientes, para resolver suas dificuldades psicológicas, em vez de se deslocarem da comunidade onde moram para ir até a clinica escola, dirigem-se para a sucursal da clínica-escola objetivando lá encontrar ajuda. Esta instituição, porém, é distante daquela e próxima de comunidades carentes, onde existem clientes em potencial para atendimento psicológico preventivo ou remediativo por programas da clínica-escola, mas sem disponibilidade de recursos ou de tempo para tal atendimento.

2. Como a idéia da sucursal nasceu a partir de uma análise funcional

2.1. O conceito de análise funcional

Se fôssemos fazer uma enquete acerca de qual o conceito considerado fundamental e primeiramente aprendido pelos que optam pela abordagem comportamental, provavelmente chegaríamos à conclusão de que é o conceito de contingência, o qual está subjacente ao de análise funcional. Em outras palavras, é impossível fazer uma análise funcional sem dominar o conceito de contingência. Vejamos por quê.

Analisemos primeiramente o conceito de contingência para, a seguir, analisarmos o de análise funcional e então ver a relação de necessidade entre ambos os conceitos.

Uma contingência nada mais é do que uma relação **se... então...**, em que o que se segue ao **se** e antecede o **então** pode ser um comportamento ou um estímulo, dependendo da contingência ser de resposta ou de estímulo. Por exemplo, uma contingência bem simples e direta: "Se choro, então ganho o que quero" : é exemplo de contingência de resposta, mais conhecida como o princípio do reforçamento positivo,

por fortalecer respostas em função da apresentação de um estímulo positivo. Já a contingência :"Se dou (a esta criança que chora) o que ela quer, então fico livre dessa choradeira": é outro exemplo de contingência de resposta que fortalece a resposta de esquiva, isto é aumenta a resposta de dar o que é pedido ante a ameaça de choro. Esta contingência é também denominada de princípio do reforçamento negativo por fortalecer uma resposta em função de ter como resultado a remoção de um estímulo aversivo. Em geral, numa relação com crianças, estas contingências de resposta são os elementos principais de manutenção dos comportamentos problemáticos infantis.

Podemos, agora, ver algumas outras contingências, mas não de resposta e sim de estímulo. 1) Se cai cisco no meu olho, então lacrimejo e 2) Se ouço um tiro meu coração dispara.

Normalmente, as contingências de resposta e estímulo estão encadeadas e o psicólogo clínico ao buscar ajudar seu cliente deverá destrinchá-las , isto é proceder na busca dos determinantes e conseqüentes do(s) comportamento(s) que lhe traz(em) dificuldades. Isso nada mais é do que tentar elaborar a análise funcional do caso. Em outras palavras, em clínica, uma análise funcional se resume em destrinchar as relações de contingência que mantém o(s) comportamento(s) problemático(s) do cliente. O psicólogo clínico bem-sucedido nesta análise se sente reforçado em seu esforço, pois vê alcançado seus objetivos de ajudar o cliente que o procurou.

Por outro lado, se este psicólogo clínico é supervisor de uma clínica-escola que orienta um atendimento psicológico feito pelo seu aluno estagiário, atendimento este, no qual os objetivos delineados em terapia com o cliente são alcançados, o sucesso do caso tem duplo alcance. De um lado, provavelmente reforça o aluno e de outro, também o supervisor. O aluno possivelmente é reforçado por alcançar os objetivos de ajuda terapêutica a que se propôs, isto é, por ver o cliente mais ajustado, isto é por atender de modo *efetivo. Já o supervisor é com grande probabilidade também reforçado, por ter conseguido* exercer sua função de bem supervisionar o aluno-estagiário. Nessa medida, o clínico supervisor pode ser diretamente reforçado ao demonstrar sua competência, mas provavelmente pode também ser reforçado indiretamente por contribuir para alcançar os objetivos definidos em terapia pelo cliente de seu supervisionado.

Os exemplos de contingências antes apresentados envolvem as relações entre comportamentos emitidos por seres humanos, mas os princípios ou as contingências são válidas também para as relações institucionais.

A afirmação acima é especialmente importante em nosso caso, que, como psicólogo clínico pesquisador, havíamos caracterizado a clientela infantil de nossa clínica-escola, no período de 1983–1989. Tínhamos de nos perguntar quais as contingências de estímulo e resposta que mantinham o que víamos. E o que víamos?

2.2. Síntese dos três principais resultados da avaliação institucional da clínica-escola do IPUSP de 1983–1989

Quando procedemos a referida caracterização socioeconômica e comportamental da clientela da clínica escola do IPUSP, pudemos constatar, entre muitos, três pontos que hoje queremos destacar:

1) alto índice de crianças cuja queixa principal era mau desempenho escolar (41% das crianças encaminhadas para a CEIPUSP apresentavam essa dificuldade , ponto este que não se constituía em novidade no Brasil, haja visto as pesquisas de Ancona-Lopes (1983) e Terzis e Carvalho (1986);

2) alto índice de evasão do atendimento psicológico, ponto este também que replicava os dados dos autores acima referenciados. Era difícil precisar exatamente, em termos de percentagem, o total de clientes que desistiam do atendimento psicológico , em virtude de outro problema : evasão de informação.

3) a questão formulada àqueles que desistiam e se tinha registro do fato, sobre o motivo da desistência, obtinha três respostas principais:

falta de recursos falta de tempo desinteresse

Pelo cruzamento de variáveis, pudemos ainda perceber que essas razões, declaradas como motivos para interromper o atendimento, estavam associadas a outro fator: o socioeconômico. As duas primeiras razões eram encontradas com maior freqüência entre os clientes de nível socioeconômico mais baixo, enquanto a terceira, nos de nível mais alto.

2.3. A relação entre os pontos antes apresentados

Achamos então que podíamos esboçar os elos seguintes ou hipotetizar as seguintes relações de contingências: **Se** falta de recursos e/ou falta de disponibilidade de tempo dos clientes de nível socioeconômico mais baixo, **então** desistência do atendimento. **Se** desistência do atendimento, **então** impossibilidade de ajuda e de reforçamento tanto do supervisor que não pode ensinar a como atender, como do aluno que não pode aprender a como atender bem.

Fruto desses encadeamentos propusemos, para alterar o quadro negativo de funcionamento institucional, a inversão do fluxo de atendimento psicológico, isto é, mudamos o atendimento comportamental para a sucursal com a idéia de que: **Se** apresentássemos o atendimento próximo à comunidade, **então** os clientes não precisariam dispor de tanto tempo ou dinheiro. **Se** atendimento próximo à comunidade, **então** preveniríamos evasão. Se pudéssemos impedir a evasão, então poderíamos ajudar diretamente a criança com a queixa de maior freqüência em nossa clínica: a dificuldade escolar e indiretamente o aluno que estagiasse em nossa instituição

Dois dos bairros de maior freqüência de encaminhamento de nossa clínica-escola, locais (escolas públicas de primeiro grau), nos cediam espaço para atendermos às *crianças encaminhadas às sucursais e lá mesmo pudemos auxiliá-las.*

Como no trabalho clínico comportamental individual, a veracidade de nossa análise funcional institucional hipotética só poderia ser demonstrada com o resultado positivo da proposta de intervenção: em nosso caso, da inversão do fluxo de atendimento.

O índice de desistência de nossas crianças atendidas nas sucursais foi considerado altamente satisfatório, embora não se possa dizer que a permanência no atendimento tenha sido de 100%, em virtude da flutuação populacional de nossa clientela. Nossa análise funcional hipotética parecia ter fundamentos.

3. Conclusões

A conseqüência maior dessa proposta tem a ver com a formação dos alunos que estagiam nas clínicas-escolas onde tais sucursais são criadas.

Macedo (1984) muito bem apontou que a crescente demanda de formação psicológica e de atendimento psicológico não colocava o crescente contingente de estudantes de Psicologia numa situação favorável, pois, quando estes se formavam, se defrontavam com uma situação para a qual não estavam preparados, isto é, toda sua prática enquanto aluno havia se voltado para um modelo individualista de auxílio psicológico e as exigências de trabalho eram de outra natureza.

A sugestão dada pela autora: de se buscar novas formas de atendimento, em nosso entender, **ainda não teve a devida repercussão**. É preciso encontrar formas efetivas e diferentes das tradicionais para atender à população-clientela da clínica-escola tanto pela clientela quanto pelo aluno que deve ser treinado nessas formas.

Compete portanto a todos envolvidos com a formação do psicólogo, em especial aqueles que têm grande inserção nas clínicas-escolas, promoverem, com auxílio dos professores, mudanças estruturais no atendimento à comunidade para poder melhor formar os alunos que nela estagiam. A sucursal da clínica-escola é apenas uma dessas formas. Presentemente desenvolvemos em nossa clínica-escola outras alternativas de atendimento, algumas delas associadas à idéia da sucursal, outras não.

Do exposto, entretanto, não se deve concluir que o modelo tradicional desenvolvido nas clínicas-escolas visando a formação do psicólogo, voltado para atendimento em consultório, deva ser abolido do curriculum de graduação. Ao contrário, nossa conclusão é a de que este não seja o único modelo, lá, apresentado ou a única forma de estágio que os alunos têm durante sua formação básica. Além do modelo de atendimento clínico tradicional, o aluno deverá ver modelos de enfoque comunitário (tais como o da sucursal, aqui descrito) modelo este que é mais condizente, inclusive, com a tendência internacional de nossos dias, em Psicologia Clínica.

Bibliografia

ANCONA LOPES, M. (1983) Características da clientela de clínicas-escolas de psicologia em S.Paulo. **Arquivos brasileiros de Psicologia**, 35(1)78-92

MACEDO, R.M.(1984) **Psicologia e Instituição: novas formas de Atendimento**, S.Paulo, Cortez,1984.

TERZIS, A. e CARVALHO,R.M.L.L.(1986) Certas características da população atendida na clínica de pós-graduação PUCCAMP. *Estudos de Psicologia* nºs 1 e 2 abril/agosto/86.

Capítulo 50

Formação saúde – o psicólogo na área de saúde: a formação necessária

Ana Teresa de Abreu Ramos-Cerqueira
Faculdade de Medicina de Botucatu – UNESP

As reflexões e análises aqui compartilhadas são resultantes da vivência como psicólogo num hospital de ensino com características descritas pelo Ministério da Saúde como: "aquele que presta assistência sanitária, e forma recursos humanos" (MS, 1985). Assistência sanitária é definida, também pelo Ministério da Saúde, como a prestação de assistência pela equipe de saúde, junto à população na promoção e proteção da saúde, na recuperação e reabilitação da doença, em diferentes especialidades.

Temos convivido num hospital de alta complexidade que oferece assistência ambulatorial e hospitalar a pacientes de diferentes especialidades desde o ambulatório de puericultura – portanto, o atendimento à criança normal – até a assistência ao paciente grave em unidades de terapia e cuidados intensivos, unidades de quimioterapia, em cirurgias reconstrutivas, reparadoras, transplantes, unidades de diálise, radioterapia, etc.

Nessa imensa gama de prestação de serviços, estando ainda presentes o ensino e a pesquisa, ocorre uma complexa rede de inter-relações humanas. Neste contexto do

campo dinâmico das relações transferenciais e contra-transferenciais entre pacientes e profissionais de saúde, da interdisciplinariedade, da multiprofissionalidade, que caracterizam o trabalho na atenção ao processo saúde-doença, é que o psicólogo vem sendo chamado a atuar.

Examinar como a Psicologia tem contribuído com a Medicina pode ajudar a esclarecer o que aqui pretendemos discutir: as competências necessárias para a atuação do psicólogo diante do processo saúde-doença.

Verifica-se historicamente que o espaço da Psicologia, na área médica, ampliou-se com o avanço científico e tecnológico da Medicina. Estes avanços, apoiados no método anátomo-clínico e no sucesso da Medicina do órgão, permitiram identificar o limite desse enfoque e perceber o lugar ocupado por outros fatores no processo de adoecer, como os genéticos, socioeconômicos, ambientais e psicológicos (Jeammet, Reynaut, e Consoli, 1982 e Paulhan e Quintard, 1994).

Eksterman (1992) mostra que o reconhecimento dos fatores psicológicos na doença levou a três teses centrais:

1) A etiologia das doenças somáticas está comprometida com a função psicológica.

2) A ação assistencial é um processo complexo de interação social, que inclui os conhecidos atos semiológicos, diagnósticos e terapêuticos e também elementos da vida afetiva e inconsciente dos participantes.

3) A natureza essencial do ato médico é humana e, portanto a terapêutica deve estruturar-se em função da pessoa do doente e não apenas se organizar, preventiva ou curativamente, a partir apenas do conhecimento da patologia.

Esta compreensão da doença reflete-se em três vertentes teóricas:

• Psicossomática.

• Psicologia Médica.

• Antropologia Médica, Medicina Comportamental, Psicologia da Saúde.

Para alguns autores, como Mello Filho (1991), a Psicossomática englobaria estes três aspectos, para outros, como Jeammet, Reynaud e Consoli (1982), a Psicologia Médica daria conta destas três perspectivas, as quais sejam:

a) a doença com sua dimensão psicológica

b) a relação médico-paciente com seus múltiplos desdobramentos e

c) a ação terapêutica voltada para a pessoa do doente, este entendido como ser biopsicossocial.

Para esta nova visão, designada como Psicossomática ou Psicologia Médica, foi a Psicanálise quem contribuiu de maneira decisiva quando mostrou para a prática médica: o valor da palavra e a operacionalização da função terapêutica, levando o pensamento médico a incluir a dimensão simbólica do homem na geração da doença e da saúde e levando o ato médico a incluir ciência e técnica à "arte" de tratar doentes (Birman, 1980).

Não restringindo apenas à Psicanálise a contribuição teórica da atuação da Psicologia no processo saúde-doença, consideramos que o objeto de estudo da Psicologia Médica, como propõem Jeammet, Reynaud e Consoli, (1982) deva contemplar:

"As relações humanas no contexto médico: portanto a compreensão do homem em sua totalidade, no seu diálogo permanente entre mente e corpo na sua condição biopsicossocial".

Sob essa perspectiva, o psicólogo, continuamente, no seu trabalho na instituição de saúde, deve procurar responder a que necessidades os sintomas somáticos respondem; e a que necessidades da personalidade do indivíduo estes sintomas estão vinculados, buscando compreender a natureza desta relação a partir da análise das interações entre o doente, seus familiares, a instituição, o médico.

Assim, para atuar nesta área de interface entre Psicologia e Medicina, os requisitos da formação teórica e habilidades do psicólogo clínico são o alicerce, acrescidos do conhecimento da Psicologia Social.

Caberá ao psicólogo: 1) analisar como o modelo de atenção médica organiza e determina os processos do atendimento ao doente que ocorrem no contexto hospitalar, 2) mostrar à equipe de saúde a doença ampliada do plano biológico (visão dominante na *Medicina) para o plano psicossocial, mostrando o doente não reduzido à doença, e o ato* médico como não sendo uma ação meramente técnica. Tarefas difíceis, que incitam à resistência, pois requerem o reconhecimento dos conflitos presentes na relação médico-paciente, nas diferenças de critérios de saúde e doença, na linguagem, nos esquemas de referências de cada um. Tarefas difíceis, porém, essenciais para diagnosticar o bloqueio da relação médico-paciente, reparar ou restaurar o vínculo, o que possibilitará refazer a comunicação e permitir que se retome o processo de diagnóstico e tratamento.

Além dessa tarefa, notada e oficialmente a partir da década de 80, surge uma nova proposta de ação para o psicólogo no campo da Saúde, localizando-se agora na interface entre o individual e o social.

O avanço da Medicina promoveu o controle de algumas doenças (como as infecto-contagiosas), mudando as principais causas da mortalidade (em especial, nos países do primeiro mundo), prevalecendo hoje as doenças associadas a fatores de risco comportamentais, como por exemplo, o câncer e as doenças cardiovasculares. Assim *sendo, diante da necessidade de se prevenir doenças, de se aumentar a adesão a* tratamentos, exigiu-se uma compreensão maior das múltiplas dimensões psicossociais da saúde e da doença (Marks, 1994). Conseqüentemente, coloca-se a necessidade de estudos científicos, utilizando-se métodos quantitativos e qualitativos para desenvolver, implementar, avaliar, adaptar e melhorar as intervenções no atendimento à saúde.

Esta nova área da Psicologia – que passou a ser denominada Psicologia da Saúde – preocupa-se com a compreensão do comportamento humano no contexto da saúde e da doença e é definida como: "o conjunto de contribuições educacionais, científicas e profissionais específicas da Psicologia para promover e manter a saúde, prevenir e a tratar a doença, identificando fatores etiológicos e diagnósticos da saúde, doença e disfunções correlacionadas, além da análise e melhora do sistema de cuidados à saúde e da política de saúde", definição de Matarazzo (1982) e adotada pela Divisão de Psicologia da Saúde da APA (American Psychology Association).

Para o desenvolvimento desta nova área, os esforços devem se voltar para produzir conhecimento, sobre:

- fatores de risco psicológicos.
- fatores psicológicos na manutenção da saúde.
- crenças e representações sociais de saúde e doença.
- comunicação, tomada de decisão e adesão.
- "coping" (enfrentamento) da doença e desabilidades.

Esses tópicos indicam a variedade de atividades às quais o psicólogo é chamado para desempenhar e para as quais ressaltamos a necessidade de construção de um corpo sistematizado de conhecimento teórico, baseado em modelos teóricos e pesquisa empírica, quase inexistentes no Brasil. Citando algumas atividades: preparo de pacientes para cirurgia (com avaliação sistemática dos resultados dos procedimentos), adesão a dietas, a tratamentos de pacientes cardíacos, diabéticos, renais crônicos, comunicação em cuidados primários, adaptação a próteses, enfrentamento de câncer de mama, desenvolvimento de hábitos e estilo de vida preventivos de doenças cardiovasculares, comportamentos preventivos em saúde dentária, abordagem e investigação de aspectos psicológicos e neuropsicológicos de pacientes com AIDS, soropositivos para HIV, idosos, avaliação de fatores psicossociais e de qualidade de vida de renais crônicos em tratamentos conservadores e nos transplantados, *coping* e tratamento psicológico da dor crônica, etc.

A formação do psicólogo, que pretende trabalhar em Psicologia da Saúde, vem sendo discutida em todo o mundo, em especial Estados Unidos e Europa, de modo especial no Reino Unido. Recentemente, esta preocupação converteu-se em um Simpósio, realizado em 1993, sobre: "Tendências atuais da Psicologia da Saúde", cuja síntese foi publicada em número especial da revista "*The Psychologist*", da Sociedade Britânica de Psicologia, em março de 1994. Entre vários temas, foram discutidas as idéias preliminares sobre os aspectos essenciais de um curriculum para formação em Psicologia da Saúde, idéias desenvolvidas por Rumsey, Maguire, Marks, Watts, Weinman e Whright (1994) que aqui expomos, como proposta a ser discutida por aqueles que formam profissionais de saúde.

1. Conhecimentos teóricos e atividades

A) Contexto e perspectivas em Psicologia da Saúde

- Histórico, teorias e abordagens atuais em Psicologia da Saúde.
- Conhecimento sobre o caráter interdisciplinar da área da saúde e conhecimento de disciplinas correlatas (Sociologia Médica, Ética Médica, Medicina, Economia em Saúde, Antropologia Médica).
- Impacto de fatores sociais e culturais.

B) Causas de mortalidade e morbidade

- Epidemiologia comportamental.
- Bioestatística.
- Desigualdades em saúde.

C) Mecanismos da saúde e da doença

Sistemas nervoso, endócrino, digestivo, respiratório, cardiovascular, imunológico, mecanismos genéticos.

D) Comportamentos relacionados com saúde

- Modelo.
- Comportamentos de prevenção e promoção.
- Fatores comportamentais de risco.
- Comportamentos relacionados ao desenvolvimento de doenças cardiovasculares, AIDS câncer.

E) Crenças relacionadas à saúde

- crenças sobre eficácia e controle.
- atribuição de causas.
- representações sociais e individuais.
- crenças sobre saúde.
- percepção de sintomas; percepção de dor.
- percepções de risco.

F) Diferenças individuais na saúde e doença

- Predisposição de personalidade à doença.
- disposição de otimismo/pessimismo.
- fatores relacionados à personalidade nas doenças coronarianas, respiratórias, câncer.
- "locus" de controle.
- auto-eficácia.

G) Estresse, saúde e doença

- modelos de estresse.
- causas e conseqüências do estresse.
- manejo do estresse.
- moderadores do estresse: apoio social e resistência.
- modelos de "*coping*".
- estilos de "*coping*", estratégias de "*coping*".

H) Doenças crônicas

- "coping" em doenças crônicas e disabilidades.
- dor, teorias da dor, manejo da dor.
- intervenção em doenças crônicas e disabilidades.
- cuidados com o doente crônico.

I) Aspectos culturais, de gênero e expectativa de vida em Psicologia da Saúde

- gênero e saúde.
- percepção da doença pela criança.
- o papel da família na saúde e doença.
- mudanças na expectativa de vida.
- a morte e o morrer.

J) O contexto do tratamento

- a comunicação no contexto do cuidado com a saúde.
- o impacto da hospitalização para o adulto e a criança.
- preparação para procedimentos médicos estressantes.
- a comunicação de maus diagnósticos e prognósticos.
- adesão.
- comunicação e satisfação do paciente.
- placebos.

K) Aplicações de Psicologia da Saúde

- planejamento de intervenções e avaliação de resultados.

• promoção de campanhas educativas em saúde.

• desenvolvimento de intervenções específicas, câncer, AIDS, HIV.

L) Pesquisa

• planejamentos experimentais, estudos transversais e longitudinais, caso único.

• análise de dados quantitativa e qualitativa.

• desenvolvimento de teorias, modelos e hipóteses.

• promoção de medidas do processo, do resultado.

• estudo das diferenças individuais, da qualidade de vida relacionada a doenças e tratamentos.

2. Desenvolvimento de habilidades

• Habilidades de pesquisa.

• Habilidades para treinar e ensinar.

Salientamos ainda que é necessária a imersão no contexto das instituições de saúde para compreender o seu funcionamento, sua influência sobre o processo saúde-doença, sobre a relação médico e paciente. Ao lado da compreensão do modelo biológico para se atuar junto ao doente, para se prevenir doenças, é um desafio, no momento atual, o desenvolvimento de modelos de atuação e pesquisa que privilegiem a consideração do fenômeno psicológico, em sua totalidade.

Marteau e Johnston (1987) advertem para o risco de negligenciar-se modelos psicológicos, privilegiando o modelo médico, na compreensão do campo da saúde e doença. É importante lembrar do risco de, atuando sob a perspectiva do modelo médico, tentar adequar o paciente às exigências da instituição e assumir o modelo cartesiano do dualismo mente – corpo, e assim, enfraquecer, mais que contribuir para esta nova área da Psicologia.

Bibliografia

Centro de Documentação do Ministério da Saúde (1985) – *Terminologia Básica em Saúde*. Brasilia, 2ª edição.

JEAMMET, P.; REYNAUD, M. E. e CONSOLI, S. (1982) *Manual de Psicologia Médica*. Rio de Janeiro: Masson.

EKSTERMAN, A. (1992) – Medicina Psicossomática no Brasil. Em Mello Filho, Júlio de - *Psicossomática Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BIRMAN, J. (1980) – *Enfermidade e Loucura*. Rio de Janeiro: Campus.

MARKS, D. F. (1994) – Special issue on health psychology. *The Psychologist*, March, 113.

RUMSEY, N.; MAGUIRE, B.; MARKS, D. F.; WATTS, M.; WEINMAN, J. e WRIGHT, S. (1994) Towards a core curriculum. *The Psychologist*, March, 129 -131.

MARTEAU, T. M. e JOHNSTON, M. (1987) - Health Psychology: The danger of neglecting psychological models. *Bulletin of the British Psychological Society*, 40, 82-85.

PAULHAM, I. e QUINTARD, B. (1994) - La psychologie de la santé: une nouvelle approche dans la compréhension de la santé et de la madalie. *Annales Médico - Psychologiques*, 152 (10), 665-673.

Posfácio

Podemos nos beneficiar das descobertas da Ciência do Comportamento?

Roberto Alves Banaco[1]
PUC/SP

Tudo aquilo que parece óbvio é extremamente difícil de ser discutido. Em primeiro lugar porque aparentemente todo o mundo sabe aquilo que se vai falar. Em segundo lugar porque espera-se, já que alguém se dispôs a responder o óbvio, que o diga pelo menos de uma maneira útil e criativa. Esperam-se respostas óbvias para perguntas óbvias, e talvez elas só sejam óbvias porque são perguntas que nunca nos tenhamos feito. A primeira resposta à pergunta-título desta apresentação é um óbvio SIM, podemos nos beneficiar das descobertas da Ciência do Comportamento! Mas parece que só vamos à frente na reflexão sobre esse tipo de pergunta quando, além da resposta óbvia para ela, temos 60 minutos para dá-la. Pelo menos é isto o que aconteceu comigo.

A questão que dá nome a este posfácio não é original. Ela é simplesmente a tradução do título de um artigo de Skinner contido no livro *Reflexões sobre o Behaviorismo e Sociedade* publicado em 1978. Provavelmente as idéias que apresentarei aqui também não serão originais, pois derivam em sua maior parte da teoria skinneriana sobre compor-

[1] Presidente da ABPMC Gestão 96/97

tamento humano. Talvez a maior originalidade advenha da ABPMC em convidar alguém para refletir sobre essa questão e apresentar o resultado da reflexão nesta obra.

Em primeiro lugar, eu me questionei: "Por que será que alguém se perguntaria isto, já que a resposta é óbvia?" Fui ler a resposta formulada já uma vez por Skinner (1978). Seu texto "passeia" por uma série de problemas humanos, apontando sempre para a ineficácia das teorias psicológicas em resolvê-los. Atribui à explicação do comportamento através das causas internas o principal impedimento da descoberta de soluções.

Diz ele:

"O que está faltando é uma teoria do comportamento humano coerente.

O erro consiste, estou dizendo, de um mentalismo sobrevivente. Quanto mais rápido abandonarmos explicações do comportamento em termos de sentimentos e estados da mente, mais rapidamente nos voltaremos às condições genéticas e ambientais das quais o comportamento é função. Já se sabe o suficiente sobre essas condições para que se obtenha um sucesso razoável na interpretação, predição e controle do comportamento humano. Uma recusa em tirar vantagem daquilo que pode ser alcançado com isso poderá representar a diferença entre a sobrevivência e a destruição de nossa civilização ou mesmo das espécies". (pp. 94-95)

Talvez seja alarmante, talvez realista. Certamente não é novo, já que Skinner falou sobre as desvantagens em ser mentalista em toda a oportunidade que teve. O que me pareceu importante nessa citação de seu texto e o que eu me peguei observando é uma constatação: produzimos, enquanto analistas experimentais do comportamento, um conhecimento que está sendo subutilizado.

Ora, se à questão proposta temos uma resposta positiva, sim, podemos nos beneficiar de nossas descobertas, por que não estamos fazendo isso?

Skinner (1978) termina seu texto com uma espécie de parábola que está baseada na História da Humanidade. Conta ele:

"Do quinto século a.C. até mais ou menos 1400 d.C. a China teve a cultura mais avançada do mundo em tecnologia física. A recente exibição da olaria e cerâmica chinesas primitivas e as esculturas em bronze enviadas ao mundo todo pelo governo chinês mostram uma arte e uma tecnologia equivalentes àquelas dos gregos do mesmo período. Uma posição comparável foi mantida por aproximadamente dois mil anos. Daquela época, três grandes invenções chinesas – a bússola, a pólvora e o tipo móvel – produziram mudanças extraordinárias. Mas não na China! A pólvora teve pouco uso prático porque as atividades militares chinesas eram cerimoniais e em grande parte estavam sob o controle de astrólogos. Viagens longas através do mar eram proibidas, e a navegação costeira melhorou pouco com a bússola. O sistema chinês de escrita, com seus milhares de caracteres, não pôde tirar vantagens do tipo móvel. Foi o Ocidente que compreendeu essas três grandes invenções chinesas e explorou-as com resultados extraordinários. Com a bússola, o Ocidente explorou o mundo e com a pólvora o conquistou. O tipo móvel e a imprensa trouxeram o renascimento da aprendizagem e a propagação do pensamento ocidental. E enquanto tudo isto acontecia, a China permanecia uma sociedade medieval. Certas práticas culturais um tanto inocentes privaram-na dos

benefícios de suas próprias descobertas.

Será possível que algo da mesma natureza esteja acontecendo novamente, e que desta vez a cultura Ocidental sofrerá de práticas essencialmente cerimoniais, astrológicas e geomânticas? Será que a China, afortunadamente intocada pela "descoberta grega da mente", agora possa receber os equivalentes comportamentais da bússola, da pólvora e do tipo móvel e possa dominar uma nova era? Ou não é muito tarde? Podemos começar finalmente a beneficiarmo-nos das nossas descobertas da ciência do comportamento e usá-las para participar na solução dos problemas que assolam o mundo hoje? Esta é a questão". (pp.95-96)

Pois é. Esta é a questão. Dizemos que o comportamento é passível de controle e predição. Propomo-nos a resolver os problemas humanos e não conseguimos ter certeza de que nossas descobertas possam ser utilizadas!

Talvez estejamos enfrentando um problema cultural assim como esse que a China amargou no seu desenvolvimento. Propomos teorias, realizamos pesquisas, desenvolvemos métodos e tecnologias, mas enfrentamos impedimentos aparentemente intransponíveis para que esse arsenal seja utilizado. Se somos behavioristas radicais e acreditamos numa Ciência do Comportamento nos moldes propostos por Skinner, por que desenvolvemos uma tecnologia subutilizada? Por que nossos conhecimentos, tão bons conforme acreditamos, não são capazes de se mostrarem úteis na solução dos problemas, ainda que preguemos que eles sejam a salvação de nossa civilização e das espécies? Por que não conseguimos nos fazer acreditar? Mais ainda, se acreditamos numa tecnologia que nos permita controle e predição de comportamento, por que não conseguimos fazer com que os outros se comportem de uma maneira desejada por nós? Ou, se na melhor das hipóteses, formos entendidos e respeitados pelos outros, por que nossas descobertas não são utilizadas muitas vezes nem por nós mesmos?

Aparentemente Skinner tentou responder à questão-título desta apresentação alarmando seus leitores com ameaças de catástrofes e extinção de espécies. Exorta o leitor em geral a mudar seu comportamento, descrevendo que *"As pessoas têm sido sempre negligentes e míopes,"* em relação aos problemas do planeta, e cobrando uma maior consciência, lança a pergunta: *"mas nós podemos desculparmo-nos por dizer isto?" (p.83)*

A respeito dos problemas que enfrentamos, Skinner demonstra uma preocupação quando reconhece que:

"É fácil entender por que a questão: "Quando poderemos ter a ciência e a tecnologia comportamental que precisamos para resolver nossos problemas?" deva ser respondida.

Eu acredito que esta seja uma pergunta errada e que nós deveríamos estar perguntando: "Por que não utilizamos a ciência comportamental que já possuímos?" (p.84).

Talvez o que Skinner não tenha se dado conta é que tanto a pergunta errada quanto a certa são dele. O mundo não se pergunta quando teremos uma tecnologia comportamental porque não sente a necessidade dela, e não utiliza a que já está desenvolvida porque não acredita que ela seja a solução para os seus problemas.

Enquanto eu escrevia este texto, não conseguia deixar de lembrar de um casal que estou atendendo. Ele é um engenheiro extremamente metódico, daqueles homens que acreditam que existe um lugar certo para cada coisa e que cada coisa deva ocupar o seu lugar. Ela, uma arquiteta absolutamente desregrada, desatenta, que acredita que quase nada possa ser chamado de problema porque para tudo se pode dar um jeito. Para completar o quadro de relações, eles têm filhos trigêmeos que hoje estão com dois anos e meio, ou seja, prontos para explorarem completa e selvagemente o ambiente em que se encontram (e que por um acaso partilham com esse pai e essa mãe).

Certa vez, os membros do casal brigaram muito seriamente entre si porque ela havia deixado a revista semanal (uma coisa não muito importante) ao alcance das crianças no banheiro, antes que ele a lesse. Inconformado com o fato essencial de ser privado das notícias da semana, ele, além de brigar com ela, imaginou uma resposta alternativa para o seu problema, já que se encontrava em terapia: possuidor de dotes de marcenaria, iria construir uma espécie de suporte em madeira, instalaria esse suporte no banheiro para que ela pudesse colocar as próximas revistas depois de lê-las, de forma que estas não ficassem mais ao alcance das crianças. Quando veio orgulhoso discutir essa alternativa comigo, fui obrigado a frustrá-lo. Certamente, já deveria existir no banheiro um lugar onde as revistas pudessem ficar a salvo da curiosidade infantil. O problema dele não era a construção de um espaço específico para a revista. Seu problema consistia em *fazer com que sua esposa se comportasse de maneira a deixar as revistas a salvo.*

Skinner cobra do leitor em geral que se utilize dos conhecimentos desenvolvidos através de sua teoria, mas não convida especialmente o leitor behaviorista a fazer alguma coisa para analisar por que o primeiro ainda não se utiliza desse conhecimento desenvolvido pelo segundo. Mais ainda, não estimula os leitores behavioristas a planejarem contingências de reforçamento para que as pessoas passem a se comportar como ele prega.

Assim, seu texto não surtiu o efeito desejado. Os leitores continuaram não utilizando a tecnologia do comportamento, os problemas humanos continuaram se agravando e os behavioristas não tentaram resolver essa questão. Quase 20 anos depois, continuamos a nos perguntar se poderíamos nos beneficiar de nossas descobertas.

Vou seguir aqui um caminho diverso do perseguido por Skinner em seu texto, tentando esmiuçar as relações existentes entre o comportamento das pessoas que fazem as descobertas em Análise Experimental do Comportamento e o das pessoas que seriam potenciais beneficiadas dessas descobertas. Muitas vezes, estarei descrevendo comportamentos que observo freqüentemente sendo emitidos por pessoas de nossa comunidade, mas certamente muitos de vocês não reconhecerão esse repertório aqui descrito enquanto seus. Perdoem-me pelas generalizações que virão pela frente. Aqui não me foi possível fazer estudos de casos particulares.

Sinto-me à vontade para escrever sempre na primeira pessoa do plural – porque sou pesquisador de laboratório, aplicador de conhecimento enquanto psicólogo clínico, professor universitário ensinando a teoria behaviorista e aluno eterno. Assim, eu posso ser "nós" em qualquer aspecto que estarei analisando – e certamente me incluindo na análise que farei.

Caso vocês não tenham se apercebido, gostaria de avisá-los: Walden Two não é aqui. Comportamo-nos como se fôssemos iguais ou como se nos comportássemos

semelhantemente sob alguns aspectos. Todos somos behavioristas ou simpatizantes à teoria e/ou no mínimo curiosos. No entanto, podemos reconhecer entre nós pessoas que fazem pesquisa básica, outras que se preocupam com reflexões mais teóricas, outros que são aplicadores do conhecimento, outros que ainda estão se aproximando inicialmente para verem "qual é" a desse tal de behaviorismo, etc. Alguns de nós ensinam behaviorismo, muitos de nós aprendem sobre o behaviorismo. Somos diferentes, portanto.

Essas diferenças fazem diferença neste nível, ao qual chamarei de "interno", e acredito que apresentamos dificuldades em nos beneficiarmos de nossas próprias descobertas já neste nível.

Começarei analisando o comportamento daqueles que "fizeram e fazem" as descobertas que deveriam ser utilizadas. No início, talvez insatisfeitos com as respostas apontadas pela Psicologia tradicional, mentalista, os behavioristas foram reforçados por procurarem novos caminhos de solução dos problemas que se apresentavam à comunidade científica. Buscaram soluções e encontraram-nas de uma maneira que retirava das pessoas aquilo que elas julgavam que tinham de mais caro: a liberdade, o livre-arbítrio, a individualidade, os sentimentos, as emoções, e talvez o que tenha sido insuportável para a maioria das pessoas: a Humanidade. O fato de realizarem a comparação do comportamento humano ao comportamento animal infra-humano, dizendo que tanto um quanto o outro obedeciam às mesmas leis básicas talvez tenha sido a maior afronta behaviorista. O "mito da liberdade" desvelado, foi uma decepção. Inverter a ordem explicativa dos fatos, que anteriormente emergiam de dentro para fora e que agora eram introduzidos de fora para dentro foi, digamos assim, quase um estupro.

O manejo destas questões pelos behavioristas já demonstram que eles deixaram de utilizar o conhecimento que eles próprios produziram. Sabemos através de dados experimentais coletados por eles próprios que a reação de qualquer organismo do qual se retire uma série de reforçadores é atacar a fonte de frustração; o mesmo acontece se um organismo é agredido: ele ataca a fonte de agressão. Foi o que aconteceu: uma grande reação da comunidade rejeitando a filosofia e o método behaviorista.

Incapazes de proceder a uma análise funcional daquilo que estava acontecendo, os próprios behavioristas, também privados de seus reforçadores, que nesse caso seria o reconhecimento de que suas práticas pudessem ter algum valor prático na solução de problemas, passaram igualmente a agredir quem os agredia através de rejeições de tudo o que se parecesse com mentalismo, fazendo críticas às outras teorias.

Os behavioristas seguintes, e aqui nos incluo, já eram sabedores da rejeição praticada de cada um dos lados teóricos. Possivelmente como novos behavioristas, seríamos pessoas que, além de serem reforçadas pelas descobertas obtidas através da metodologia proposta pela teoria skinneriana, inicialmente podíamos ter também em nosso repertório instalada a resposta de contestar idéias bem estabelecidas. E devemos ter sido reforçados por agirmos contestando e rejeitando o mentalismo.

Paradoxalmente, creio que todos já sofremos o preconceito de sermos diferentes da maioria. Dizemos que acreditamos em leis de comportamento que vão contra aquilo no qual a maioria acredita. E fazemos muitas coisas que todos os grupos que sofrem de preconceito acabam fazendo; comportamo-nos com um preconceito inverso ao lançado em nossa direção e rejeitamos tudo aquilo que não formos nós mesmos. Formamos um

"gueto" de pessoas que se esquivam da punição promovida pelo fato de sermos rejeitados pelos outros, afastando-nos dos diferentes e aproximando-nos daqueles que terão maior chance de reforçar nosso comportamento. Continuamos, entretanto, não perdendo a chance de tentarmos punir os primeiros, todas as vezes em que for possível, por dizerem que pensam diferentemente de nós.

Assim, somos incapazes de perceber que, comportando-nos dessa forma, só acirraremos a rejeição que naturalmente já deveria existir pela frustração que causamos em nível teórico. Quando desrespeitamos os outros por não pensarem/ trabalharem/ estudarem/ agirem/ como nós fazemos, comportamo-nos exatamente como eles.

Talvez também como decorrência dessas rejeições, agimos como se fôssemos auto-suficientes. O conhecimento por nós produzido é por nós respeitado e o produzido pelos outros é desprezado. Aqui cabe uma ressalva: produzimos muito, é verdade, e muitas vezes não procuramos o conhecimento produzido por outras áreas única e exclusivamente porque não temos tempo de consumir nem o que produzimos, quanto mais a produção alheia. Estou me referindo aqui às oportunidades de troca de experiências que eventualmente se nos apresentam e que deixamos de aproveitar por preconceito.

Seria isto usar o conhecimento que obtivemos? Não, não utilizamos aquilo que sabemos. Os dados e a história indicam que este não é o melhor método de controle do comportamento e não será deste jeito que convenceremos a humanidade a utilizar a tecnologia comportamental.

Outra característica perseguida por nós, o rigor científico, permitiu-nos vários avanços, é inegável, mas deixou-nos vários problemas. Nossa preocupação com a linguagem que utilizamos a tornou hermética, dura, e inadequada para a comunicação com quem não está acostumado a fazer pesquisa. Não importa o esforço que fizermos para adequá-la ao nosso público, creio que muito poucas vezes temos sucesso em comunicarmos nossas propostas. Se simplificamos a linguagem perdemos o rigor e se o deixamos de lado não falamos exatamente o que deveria ser dito. Se falamos o que deveria ser dito não somos compreendidos porque não é simples. É uma linguagem de iniciados, para iniciados.

Além das dificuldades em nos comunicarmos, muitas vezes temos receio de nos expressarmos de maneira coloquial por nosso discurso poder parecer mentalista. Certamente dentro do "gueto", já fomos punidos por termos sido "flagrados" nos expressando dessa maneira. Nossa comunidade é implacável e impiedosa neste e em alguns outros sentidos. O "gueto" não aceita um meio-componente. A punição aplicada por nossa comunidade é dura e imediata, e suprimiu por muito tempo (quando não definitivamente) o comportamento de expor idéias e trabalhos publicamente de muitos colegas, hoje ex-behavioristas. Aqui também não temos sido capazes de nos beneficiarmos de nossas descobertas. Pregamos aos quatro ventos que a punição não é um bom método de controle de comportamento, e não somos capazes de deixar de utilizá-la. Pior ainda, quando a utilizamos para que o comportamento indesejado seja suprimido (neste caso, o indesejado seria a expressão do mentalismo), não temos criado condições para que o comportamento a ser suprimido seja substituído pelo comportamento que julgamos adequado.

Novamente, citarei Skinner (1978), que se pronunciou a respeito do uso de termos mentalistas. Ele assume nesse texto que mesmo os rejeitando como causa, usa-os na

linguagem quotidiana. Diz ele:

"Vamos ver alguns exemplos nos quais estas preocupações permanentes para uma explicação interna têm desviado a atenção de medidas ambientais, as quais podem conduzir-nos mais próximos de resolver nossos problemas. Um sentimento ou estado mental familiar a todo mundo é confiança."

"O termo é útil na comunicação diária. Como um behaviorista eu não me envergonho em dizer que estou neste momento possuído de um número de diferentes sentimentos de confiança, e eu posso listar alguns deles em ordem de graduação. *Eu tenho uma confiança absoluta de que esta cadeira e escrivaninha sustentar-me-ão enquanto eu escrevo. Eu tenho um grau de confiança moderado de que as palavras que estou escrevendo eventualmente chegarão aos leitores. Eu tenho alguma confiança de que alguns daqueles que começarem a leitura terminarão de ler o artigo e somente um toque de confiança de que alguns deles venham a se comportar de uma forma levemente diferente por causa do que leram. Dessa forma eu exponho certas condições de meu próprio corpo. Mas eu tenho que assinalar que o grau de confiança é relacionado às dimensões dos meus sucessos e fracassos passados."*

Agora, imaginem que tenhamos parado a entrevista de Skinner a respeito de sua confiança aqui. Talvez chegássemos à conclusão de que ele tivesse uma personalidade forte para algumas coisas e fosse fraco para outras. No entanto, um bom behaviorista como ele teria uma outra explicação. Ele continua, agora fazendo uma análise de seu próprio comportamento de escrever textos e sentir confiança:

"Escrivaninhas e cadeiras similares sempre me sustiveram. Escritos similares usualmente têm sido publicados. Muitos leitores terminaram de ler meus artigos, e leitores algumas vezes mudam seus comportamentos por causa daquilo que escrevo. Estou escrevendo um artigo na minha escrivaninha neste momento porque tenho feito o mesmo tipo de coisa com algum sucesso em ocasiões razoavelmente similares. Pelas mesmas razões eu tenho certos sentimentos de confiança. Mas eu estou escrevendo por causa das conseqüências, não por causa dos sentimentos. Meus sentimentos e meu comportamento são produtos colaterais (paralelos) da minha história pessoal." (pp.85-86)

Vocês não acham bonito? Eu acho! Mas o que vocês diriam do episódio que vou contar agora:

Certa vez, num curso de pós-graduação que se iniciava, a professora pediu para que nós, alunos, nos apresentássemos uns aos outros. Um colega começou a sua própria apresentação assim: "No meu passado, sempre fui reforçado ao atender quando as pessoas diziam 'e disse o seu nome'. Eu continuo respondendo quando dizem esse nome perto de mim". Foi muito chato ouvir isso, embora fosse verdadeiro.

Creio que o que deva ser criticado não é o uso dos sentimentos e das emoções na nossa linguagem coloquial. O problema muito bem apontado por Skinner é apenas não os utilizarmos como explicações de comportamentos. Se formos capazes de nos expressarmos através das emoções, mas formos além delas na busca das variáveis do ambiente relevantes no episódio em questão, estaremos atuando dentro dos cânones behavioristas.

Quando nos deparamos com pessoas que se comportam explicando e exigindo condutas de formas extremamente radicais, como a de meu colega de pós-graduação, tendemos a nos afastar dessas pessoas e a não nos interessarmos naquilo que elas comunicam.

Ainda em relação ao manejo da linguagem, talvez nosso problema principal resida em não termos todos nós, behavioristas em formação, nem o conhecimento, nem a prática ainda de nos comportarmos analisando comportamentos de uma maneira considerada adequada por aqueles que produzem conhecimento. Por outro lado, sabedores da ameaça do desvio de causas verdadeiras que a linguagem mentalista provoca, os produtores de conhecimento a rejeitam veementemente. Mais uma vez apelarei para Skinner. E disse ele sobre este tema:

> *"Confiança é apenas um entre centenas de termos que se referem a sentimentos ou estados da mente que nos acometem natural e convenientemente nas discussões diárias sobre o comportamento humano mas por sua própria natureza são inimigos de uma abordagem científica. Pode ser que uma única oportunidade não cause problemas sérios, porque medidas mais produtivas são tomadas quando conseqüências importantes estão em jogo, mas **a prática comum de pensar o comportamento dessa forma desencoraja a investigação sobre o papel do ambiente, e explica, eu acredito, por que nós estamos ainda com este tipo de problema.***
>
> ***A dificuldade é composta pelo fato de que os próprios cientistas behavioristas freqüentemente não estão livres das velhas tendências."** (p.89)*

Acho que a exigência do uso da linguagem estrita e um conhecimento profundo da teoria por aqueles que fazem pesquisa e/ou teoria dentro da abordagem acabaram afastando dentro do próprio movimento behaviorista os interlocutores naturais e usuários diretos dos conhecimentos desenvolvidos pela Ciência do Comportamento: os aplicadores de conhecimentos (coloco nesta categoria os psicólogos clínicos, os educadores, etc.). Estes, intermediários entre a produção científica e o público que "sofreria" – no bom sentido – os efeitos dessas descobertas, passaram a ser rejeitados pelos primeiros por conspurcarem o pensamento científico com os termos mentalistas e pelos outros por utilizarem uma linguagem árida e superficial, que revelava não abarcar a riqueza do comportamento humano.

Aparentemente para solucionar este problema, deveríamos ter uma certa tolerância partindo de algum dos lados. De quem deveríamos esperar uma tolerância maior a esse respeito? Daqueles que nunca estudaram comportamentos ou daqueles que passam suas vidas fazendo isso? Deveríamos, como Skinner, dizer aos leigos que estamos certos e que eles devem seguir aquilo que dizemos? Deveríamos ameaçá-los, caso não sigam nossos ensinamentos com as nefastas conseqüências de seus comportamentos, ou deveríamos estar planejando uma mudança na nossa cultura para que essas pessoas possam seguir e utilizar o que descobrimos?

No meu entender, essas perguntas também têm respostas óbvias.

Acho que o grande desafio que enfrentamos é o de podermos fazer com que as pessoas possam comportar-se de acordo com aquilo que pregamos, ou seja, olhando

para as conseqüências de seus atos refletindo sobre eles próprios. De uma certa maneira, o que precisamos é convencer as pessoas a abandonarem a cultura mentalista que temos em favor de uma cultura behaviorista que queremos porque nela acreditamos.

Como isto seria possível? Uma forma de executar essa tarefa seria divulgar mais e mais a forma de analisar do behaviorismo, ensinando as pessoas qual é o recorte dos fenômenos que levariam ao entendimento e à solução dos problemas humanos. No fundo, formar novos behavioristas.

Gostaria portanto de discutir nossa prática enquanto formadores de novos behavioristas. Mas sou obrigado a admitir que também neste campo não temos nós mesmos utilizado aquilo que sabemos. O que acontece com essa nossa prática que tem tido como resultado mais freqüente o afastamento das pessoas interessadas em problemas humanos de nossa teoria, em vez de conseguirmos convencê-las de que nossos conhecimentos são úteis ou ainda melhores que os outros?

Vamos nos deter um pouco sobre esta questão. A Psicologia é um corpo de conhecimentos composto por várias teorias, as quais, em sua maioria, como diz Skinner são "herdeiras da mente grega". Por vários motivos (alguns até já apontados por mim anteriormente) sabemos que a concorrência entre as teorias pela explicação definitiva do comportamento humano é bárbara. Nossa proposta vem tentar inserir-se dentro de uma cultura que também tem na mente a explicação dos comportamentos das pessoas. Queremos convencê-las de nossas idéias, apesar de sabermos que elas se comportaram (e foram reforçadas) durante anos agindo como se a mente fosse a verdadeira responsável pelos problemas humanos. Elas na verdade não precisam saber que a explicação do comportamento está na relação delas com o ambiente!

Infelizmente, também na relação professor-aluno não temos sido coerentes com a teoria que propomos! Continuamos avaliando, enquanto professores, vários alunos como "preguiçosos", "indolentes", "burros", "incapazes de aprender", "bons", "espertos", etc., exatamente como aqueles que acreditam que essas características ou traços de caráter dos alunos explicam seus comportamentos. Enquanto professores de tal abordagem, deveríamos estar o tempo todo nos questionando quais são as contingências que estão operando sobre nossos alunos que fazem com que eles não leiam o que propomos (o que explicaria a preguiça), que prefiram ficar no bar da faculdade em vez de assistirem às nossas aulas (o que explicaria a indolência), qual é o repertório de entrada daqueles que demonstram um rendimento abaixo dos outros colegas (que muitas vezes explica a burrice e a incapacidade para aprender), etc. Principalmente, deveríamos estar nos perguntando por que esses alunos não querem se utilizar de nossas descobertas?

A primeira resposta que me vem à mente é: porque nós mesmos não as utilizamos. Continuamos herdeiros da "mente grega", avaliando as pessoas segundo suas características de personalidade, aceitando o que nos facilita a vida – avaliá-los como se os comportamentos deles não tivessem nada a ver com o nosso – afinal, nós ensinamos e eles é que deveriam fazer a parte deles: "se esforçar" para aprenderem. Não, mais uma vez não nos beneficiamos daquele conhecimento que a Ciência do Comportamento desenvolve.

Por que nos comportamos dessa maneira? Não deve ser à toa. Somos responsáveis por uma aprendizagem modulada por um sistema acadêmico que tem como modelo

essas crenças que dizemos não partilhar. Mas nos comportamos de acordo com o sistema educacional e não de acordo com a nossa teoria. Nossos alunos continuam sendo aprovados com média 5,0, embora saibamos que isto não seja suficiente para mudarmos uma cultura. Não temos condições de prepararmos um estudo individualizado para cada um deles, de forma a poder desenvolver seus conhecimentos em seus ritmos. A nossa avaliação não tem sido mais uma oportunidade de aprendizagem e sim um ritual no qual o resultado – aprovado ou reprovado – é mais importante para o aluno e para nós do que seu conhecimento da teoria behaviorista.

Não quero parecer aqui alguém que age identicamente àqueles que eu critiquei acima. Acredito que todos somos behavioristas em formação, tendo nossos comportamentos behavioristas sendo modelados a partir de um repertório de entrada absolutamente mentalista. Acredito que a comunidade behaviorista possa modelar nosso comportamento através de conseqüências reforçadoras ou eventualmente levemente punitivas. Mas ela deve considerar o nosso comportamento de analisar e lidar com comportamentos em processo de modelagem, de aproximações sucessivas. Espero principalmente que essa comunidade não julgue nosso comportamento de forma a rejeitar aqueles que não se comportam inteiramente de acordo com o que ela prega, e que possa aproveitar o repertório de entrada de cada um de nós para a construção do novo comportamento desejado.

Voltando a falar do produtor de conhecimento, o pesquisador, este apresenta um problema inerente à sua prática que é o de que com muita freqüência não sabe explicar de maneira atraente para sua audiência aquilo que estuda. Conforme já apontei momentos atrás, parece existir um sério problema de linguagem. Mas parece também que quando esse obstáculo é superado, um outro se apresenta: a dificuldade de convencer o interlocutor leigo da relevância do problema por nós estudado.

Dado o tipo de estudo que realizamos, analítico, temos que partir a realidade em pequenas relações para que possamos um dia explicar certos fenômenos. Esta explicação dar-se-á juntando todo o conhecimento que nós e os outros pesquisadores que estudam a mesma área colecionam. Muitos estudos são necessários para abarcar a riqueza dos problemas. E às vezes temos tão pouco a falar sobre eles que os leigos são incapazes de perceber a relevância do pedaço que estudamos. Além disso, muitas vezes estamos estudando controles experimentais "inventados" pela prática científica, que são de consumo interno dos laboratórios e que não teriam qualquer utilidade prática fora deles. Minhas próprias teses de mestrado e doutorado encaixam-se nessa categoria. Foram trabalhos que se preocuparam com questões nascidas da prática de laboratório. Acho que não preciso justificar a afirmação de que a possibilidade de utilização desse tipo de conhecimento é pequena: ele se aplica em poucos casos e não sai do ambiente de pesquisa com muita freqüência.

Já que estamos falando em relevância, este é um outro aspecto a ser considerado em nossa análise. Convenceram-nos de que a própria curiosidade do experimentador era uma justificativa para o pesquisar. Aprendemos "direitinho" essa lição. E ficamos em muitos casos estudando aquilo que nos interessa (o que nem sempre é aquilo que a comunidade necessita que estudemos). A figura do cientista isolado do mundo, escandalosamente, aplica-se algumas vezes ao estudioso do comportamento. Saberia este justificar seus achados para o uso na aplicação de soluções de problemas humanos? Se não for capaz, não podemos nos beneficiar de suas descobertas.

Como pode ser visto, estou centrando o foco de minha análise basicamente nos produtores e divulgadores do conhecimento, criticando em particular suas condutas. Vamos refletir sob quais contingências eles estão respondendo da forma descrita.

Talvez a grande causa de seus comportamentos seja determinada pelo contexto no qual o conhecimento é predominantemente desenvolvido: o meio universitário.

Tal contexto modula comportamentos, às vezes fazendo com que o experimentador procure e encontre algumas respostas criativas para o desenvolvimento de soluções para problemas humanos. No entanto, os contratos das universidades exigem cada vez mais uma participação administrativa dos professores, roubando o tempo que poderia ser destinado à pesquisa, tornando o tempo necessário para uma descoberta cada vez maior. Dificuldades no recebimento e corte em verbas destinadas à pesquisa tiram o ânimo dos professores e estimulam a competição entre eles. Rivalidades políticas dentro da universidade tornam as pessoas egoístas, vingativas e modela comportamentos nos pesquisadores que dificultam o uso dos conhecimentos obtidos. A pouca importância que a comunidade confere ao trabalho desenvolvido – por não entendê-lo ou por considerá-lo pequeno – desestimula a procura por novas descobertas.

Vejamos então quais são os reforçadores para a produção científica dentro da vida acadêmica. Já apontei como reforçador a satisfação da curiosidade do pesquisador. Provavelmente, é por essa via que ele começa a produzir conhecimento. Em seguida, para que ele possa se manter estudando, é necessária uma verba: ele comporta-se de forma a obter bolsas de estudo, auxílios-pesquisa, convênios, etc. Essa verba depende em geral da produção científica passada do pesquisador, o que torna o volume de nosso curriculum vitae particularmente interessante. O pesquisador procura, portanto, publicar o maior número possível de artigos. As políticas de destinação de verbas também modulam comportamentos e o pesquisador acaba procurando inserir-se nesse contexto para obter mais verba para seu laboratório. Dessa forma, pode continuar seus estudos. A competição começa a se insinuar nas relações entre as pessoas, principalmente quando não há verba para todos aqueles que querem estudar. Temos visto ultimamente algumas brigas entre pesquisadores que têm acabado em processos, alegando-se plágio, ou mesmo processos criminais de invasão e roubo de informações. Poucas e meritórias vezes as pessoas são capazes de não se sentirem profissionalmente ameaçadas, tentando resolver amigavelmente problemas dessa natureza. Aqui, busca-se não apenas verba, mas um outro reforçador poderosíssimo para os pesquisadores, que é a autoria. E é justo que ela seja buscada. No entanto, alguns pesquisadores guardam o conhecimento relevante obtido trancado a sete chaves, pois quem o possui poderá usá-lo de uma outra maneira: quando ele "vira" tecnologia, poderá ser vendido. Nesta vertente explicativa, percebe-se que o reforçador natural para a produção de conhecimento – a sua aplicação – ficou perdido. No máximo, conseguimos manter o conhecimento pelo conhecimento.

Não posso deixar de analisar também os episódios nos quais o reforçamento para a produção científica é negativo, como tem ocorrido em algumas universidades que "cobram" de seus professores um número mínimo de publicações por período sob a ameaça de serem colocados em listas de inoperantes ou até mesmo de demissão. Estimula-se assim uma outra prática que é desmembrar um único trabalho em seis, ou a apresentação do mesmo trabalho diversas vezes sob diversos nomes. Desta perspectiva também posso afirmar que o que menos reforça o comportamento dos pesquisadores é a aplicabilidade de seus achados.

Estaria eu errado? Ou está certa a minha percepção de que grande parte do conhecimento produzido nas universidades em suas pós-graduações não tem conseguido sair das paredes de suas bibliotecas? Talvez eu esteja distorcendo a realidade. É possível.

Depois de tudo isto colocado, a resposta óbvia à pergunta inicial parece ser um óbvio **não**!, não podemos nos beneficiar das descobertas da ciência do comportamento. Estaríamos nós irremediavelmente fadados a jogarmos fora tudo aquilo que aprendemos até hoje e voltarmos a mergulhar nas profundezas da mente?

Acredito que não. Se queremos mudar a cultura que está sendo mantida por certas contingências, devemos mudar nossos comportamentos. É assim que se trabalha em uma terapia: primeiramente, tentamos operacionalizar a queixa do cliente; em seguida tentamos levantar as contingências que mantêm a queixa; posteriormente, para procedermos as mudanças nas contingências, muitas vezes iniciamos mudando a própria resposta-queixa.

Quais seriam então as respostas alternativas que poderíamos emitir para mudarmos as contingências em questão? Imagino que com esta reflexão apontei algumas: enquanto pesquisadores, poderíamos voltar nossa curiosidade para os problemas que a cômunidade precisa resolver; poderíamos melhorar e adequar nossa linguagem e nossa forma de comunicarmos nossos achados; poderíamos ser mais tolerantes com nossos interlocutores que explicam comportamentos por causas internas – sem deixarmos de fazer a eles as questões que tivemos quando o mentalismo começou a nos incomodar enquanto explicação; poderíamos modelar os comportamentos de behavioristas em formação usando o máximo possível de reforçamento positivo; poderíamos nos perguntar o que devemos fazer, nós, os planejadores da cultura, para procedermos a uma análise dos porquês as pessoas não seguem a teoria em que acreditamos.

Os encontros das sociedades de analistas do comportamento têm se modificado. Acho que estão cada vez abarcando mais temas relevantes para a comunidade e as pessoas que estão participando deles têm agido cada vez mais de acordo com as posturas que listei acima.

É muito bom poder ver terapeutas assistindo a trabalhos de pesquisadores básicos, pesquisadores teóricos participando das apresentações de relatos de casos clínicos, professores apreciando e incentivando trabalhos de seus alunos, pesquisadores básicos sugerindo explicações e soluções para problemas clínicos, cada vez mais alunos participando e querendo aprender em nossas reuniões.

É, parece que finalmente encontramos o caminho. Finalmente, poderemos nos beneficiar das descobertas da Ciência do Comportamento.

Bibliografia

SKINNER, B. F. (1978) *Reflections on Behaviorism and Society.* N.J.: Englewood Clifts, Prentice-Hall.

A obra é extensa e ambiciosa, refletindo a produtividade e o alto padrão de exigência da comunidade. A série cobre uma diversidade de temas, desde sofisticadas análises conceituais até delicadas questões de aplicação, passando pelo escrutínio da experimentação. A atuação profissional tem um volume especial dedicado à sua análise e à busca de solução para seus problemas. Aspectos da formação profissional são também abordados, bem como sua relação com o "fazer ciência". O último volume da série trata das interações com outros profissionais, interações estas que resultam da prática tanto de hospitais gerais como em clínicas psiquiátricas.

Neste primeiro volume *Sobre Comportamento e Cognição: apectos teóricos, metodológicos e de formação*, a análise dos aspectos conceituais do Behaviorismo Radical é privilegiada, bem como a de suas relações com a terapia cognitivo-comportamental. Conceitos fundamentais, como contingência e comportamento, são retomados, assim como conceitos ainda em evolução, como o de metacontingência. Eventos encobertos e sua possível maneira de acesso são extensamente discutidos.

Na segunda parte deste volume, a preocupação maior é com a aplicação, e dentro desta, a maior é com a prática clínica. As responsabilidades do terapeuta com o "fazer ciência", as dificuldades de conduzir seu trabalho como uma pesquisa, não só para suas decisões clínicas, mas também para sua discussão com a comunidade, e o uso de diferentes modelos e técnicas, são alguns dos temas abordados aqui. Outras aplicações da Análise do Comportamento, possíveis a partir de alguns dados e desenvolvimentos mais recentes, são também discutidas. Dentre estas, algumas se voltam para problemas que podemos considerar como habituais, como ler ou adiar tarefas, enquanto outras, para quest mais complexas, como a violência, o preconceito, o futuro da n sociedade. A última seção deste volume é especialmente dirigid questões de formação do profissional que deverá ser capaz de l com, pelo menos, algumas das questões até aqui abordadas.

Maria Amélia Matos